

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Facultad de Ciencias del Trabajo

Jerez de la Frontera



Trabajo Fin de Grado – Trabajo Social

**Detección de situaciones de exclusión social
en el aula de infantil y desarrollo de un plan
de integración**

Presentado por:

Andrea Sara Hinojosa Soriano

Tutorizado por:

Antonio Francisco Romero Moreno

Cádiz, 2017

ÍNDICE

1. Resumen.....	5
2. Introducción.....	6
3. I PARTE. Marco teórico.....	7
3.1. Rechazo en la etapa infantil.....	7
3.1.1. Rechazo en la escuela.....	8
3.2. Permanencia del rechazo en el transcurso escolar.....	9
3.3. Los elementos implicados en el rechazo.....	11
3.3.1. Posibles consecuencias.....	13
3.3.1.1. “Bullying”.....	15
3.4. Estrategias de interacción entre iguales y solución de conflictos.....	16
3.5. El papel del trabajo social en la educación.....	18
4. II PARTE. Estudio empírico.....	21
4.1. Introducción.....	21
4.2. Objetivos.....	21
4.3. Metodología.....	22
4.3.1. Población.....	22
4.3.2. Instrumentos.....	22
4.3.2.1. Técnicas sociométricas.....	22
4.3.2.2. Técnicas cualitativas: Entrevista.....	25
4.4. Procedimiento.....	26
4.5. Resultados.....	27
4.5.1. Resultados status.....	27
4.5.2. Resultados entrevista.....	31
4.6. Análisis e interpretación de los resultados.....	34
5. III PARTE. Plan de integración.....	35
5.1. Introducción.....	35
5.2. Actividades realizadas.....	36
5.3. Resultados.....	40
6. Conclusiones finales.....	42
7. Referencias bibliográficas.....	46
8. Anexos.....	52
9. Agradecimientos.....	60

En aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, toda referencia a personas o colectivos incluida en el trabajo se entenderá aplicada al género gramatical neutro, incluyendo por tanto la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

1. Resumen

La interacción social entre iguales es un proceso que se encuentra presente en la vida de las personas desde muy temprana edad. Además de ser un elemento clave para la adquisición de experiencias y habilidades sociales, esta interacción también supone uno de los contextos principales de socialización, junto con la familia y la escuela.

Por ello, el presente trabajo se centrará en el análisis de dichas interacciones mediante técnicas cualitativas y cuantitativas, con el fin de detectar aquellas situaciones de rechazo que se den en el aula. Concretamente, nuestro contexto de investigación será el aula de infantil de 5 años del CEIP Menesteo, ubicado en la localidad de El Puerto de Santa María, Cádiz.

Tras la detección de los alumnos que resulten rechazados, se procederá a la elaboración y puesta en marcha de un plan de actuación, con el objetivo de mejorar el clima social del aula en general, y fomentar la integración de dichos alumnos en particular.

Palabras clave: *interacción entre iguales, rechazo, aula, infantil, integración.*

Abstract

Social interaction among equals is a process which is present in the life of people from a very early age. Apart from being a key element for the acquisition of experiences and social skills, this interaction also represents one of the main contexts of socialization, together with family and school.

For this reason, this work will be focussed on the analysis of these interactions by means of qualitative and quantitative techniques, aiming the detection of cases of repudation which take place in the classroom. In particular, our main context of investigation will be the classroom of 5 years old students in CEIP Menesteo, placed in the town of El Puerto de Santa Maria, Cadiz.

After detecting students who are repuded, we will carry on with the development and lauching of a plan of actions, with the objective of improving the general social atmosphere in the classroom and encouraging the integration of those students in particular.

Key words: *Interaction between equals, rejection, classroom, childish, integration.*

2. Introducción.

Todo el mundo está de acuerdo en la importancia que tienen las relaciones entre pares en el desarrollo de un individuo. El argumento más clásico, formulado por Hartup (1983), afirma que los niños a partir de los cuatro años de edad cada vez dedican más tiempo a estar con sus iguales, y si esto es así, debe de ser porque dichas relaciones son importantes. Actualmente, este argumento se ve reforzado porque los niños comienzan la etapa escolar antes de los cuatro años y cada vez más se reconoce la importancia de este tipo de interacciones, no solo en la infancia, sino también en la juventud, edad adulta y vejez (García-Bacete, Sureda, y Monjas, 2010). Las relaciones que se dan con los iguales, especialmente en la escuela, dan forma a ese importante contexto en el que los niños se desarrollan y aprenden muchas habilidades y procesos que serán esenciales para su ajuste y adaptación. Sin embargo, cuando dichas relaciones no funcionan de manera adecuada, el efecto se invierte y acaba por resultar una dificultad para el desarrollo del infante. Es decir, cuando un determinado niño no mantiene interacciones positivas con sus iguales, sino por el contrario, el trato hacía él es de rechazo y discriminación, y esta situación se mantiene en el tiempo, acabará por sufrir graves consecuencias individuales, como el incremento de las dificultades escolares y el fracaso o abandono escolar. Pero el rechazo escolar no solo tiene consecuencias negativas para el que lo sufre, sino también para aquellos que le rodean, ya que existen consecuencias grupales, como son el deterioro del clima social y la convivencia del alumnado en el aula, interfiriendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Garrote Llanos, 2016).

En el trabajo que se propone a continuación, se comenzará haciendo una búsqueda y completa revisión bibliográfica en la que se ha tenido en cuenta distintas investigaciones, libros y artículos relacionados con la interacción entre iguales, los elementos implicados en el rechazo, psicología infantil, el trabajo social y la escuela, etc., sobre todo para determinar la importancia que tienen las relaciones positivas entre pares y las consecuencias que conllevan el ser rechazado para los niños que lo sufren.

Tras exponer la parte teórica de la investigación, se pasará a la parte empírica, que comenzará con una presentación del estudio realizado y posteriormente se enumerarán los objetivos recogidos para dicho estudio. Además, se expone la metodología empleada, dentro de la cual se describe detalladamente la población con la cual se ha trabajado y los instrumentos empleados, como son las técnicas cualitativas (entrevista) y

las técnicas cuantitativas (estatus sociométrico). Seguidamente, se recogen y se enumeran los resultados obtenidos mediante el uso de dichas técnicas, haciendo una interpretación y evaluación de los mismos.

Por último, en la tercera parte, se recoge el plan de actuación integradora diseñado conforme a los resultados obtenidos en el marco empírico, y que hace especial hincapié en aquellos alumnos que hayan sido nominados como rechazados. Dicho plan de actuación recoge una serie de actividades que se impartirán en diferentes sesiones concertadas con la tutora, con el último fin de integrar a todo el alumnado en el aula, mejorar el clima social, promover la cooperación y la participación, y fomentar las relaciones positivas entre todos los compañeros. Finalmente, se concluye el estudio con una serie de conclusiones respecto al proyecto desarrollado y los resultados obtenidos, interpretando dichos resultados y aportando una breve opinión personal.

3. I PARTE. Marco teórico.

3.1. El rechazo en la etapa infantil.

Durante las últimas décadas, el término "relaciones entre iguales" ha ido ganando fuerza en nuestra sociedad, llegándose a reconocer dichas interacciones como uno de los principales agentes de socialización, junto con la familia y la escuela.

Se entiende que las relaciones entre pares juegan un papel fundamental en el desarrollo vital, especialmente durante la infancia, ya que suponen una fuente de adquisición de experiencias, habilidades y actitudes que más adelante servirán al niño como herramientas para su adaptación social, emocional y cognitiva (Clemente, Regal, Górriz, y Villanueva, 2003).

La interacción entre iguales sirve para funciones muy significativas en el desarrollo, que se diferencian claramente de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco (Moreno, 1999). Haciendo referencia a García-Bacete, et al. (2010), vemos que una relación satisfactoria con los iguales nos dota de una gran cantidad de elementos positivos para el desarrollo del ser humano: compañía, protección, diversión, información, apoyo, y son una importante fuente de intimidad, afecto y seguridad emocional. En cierto sentido, las interacciones con los iguales nos sirven como

“experiencias de prueba” para en un futuro, establecer otras relaciones interpersonales como pueden ser la pareja o el trabajo.

Pero por desgracia, no siempre el contacto entre iguales resulta positivo; en ocasiones dichas interacciones pueden dar lugar a conflicto. Si el conflicto supone un suceso esporádico, no dejará de ser una experiencia que, por su bajo nivel de estrés, preparará a los niños para que en el futuro puedan hacer frente a otras situaciones más problemáticas (García-Bacete, et al. 2010). El problema empieza cuando la experiencia es repetida constantemente y extendida a un mayor grupo de personas, es entonces cuando se pasa a hablar de "rechazo".

Ser rechazado o quedar excluido de la red social es un fenómeno que no afecta de igual modo ni tiene la misma importancia en todas las etapas evolutivas. Durante la infancia, de acuerdo con Burt, Obradovic, Long y Masten (2008), el rechazo de los iguales es una de las dificultades que tiene más consecuencias negativas para el ajuste psicosocial.

3.1.1. Rechazo en la escuela.

Una de las características más significativas del contexto escolar es la continua presencia de procesos de interacción entre iguales. Por tanto, la influencia de los pares se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

En principio, las interacciones entre pares durante la infancia se caracterizan por estar basadas en la igualdad, son relaciones simétricas en la que ambas partes tienen destrezas similares. Tal y como afirma Haselager (1997), en las relaciones entre iguales no existen diferencias de estatus y poder. Pero en la práctica se observa como esta igualdad de estatus es meramente inicial, ya que cuando la interacción se produce de un modo continuado, como ocurre en el contexto escolar, comienzan a aparecer diferencias en las preferencias de los niños hacia sus compañeros. Existen alumnos por los que sus compañeros muestran especial preferencia, los que se corresponden con el estatus popular; sin embargo, también encontramos otros alumnos objeto de rechazo y marginación, y por lo tanto, con un estatus social bastante bajo: los alumnos rechazados. El hecho que determina que un niño reciba uno u otro estatus se basa en las conductas que este presenta en las interacciones, ciertas características externas asociadas con el alto o bajo estatus social y la reputación o el rol grupal que va adquiriendo.

Así pues, cabe esperar que las interacciones entre iguales no afecten del mismo modo al alumno con estatus popular que al rechazado. Cuando dichas interacciones no son adecuadas, pueden llegar a incrementar o perpetuar las dificultades escolares, el fracaso y el abandono escolar (García-Bacete, et al. 2010). Además, el estatus que recibe el niño en la etapa infantil, es interiorizado como parte de su identidad social, por lo que el ser rechazado tiene graves repercusiones en su bienestar emocional (Bukowski y Hoza, 1989). Conductualmente, los alumnos rechazados suelen presentar un perfil relacionado con la agresividad, la violencia y la hiperactividad; sin embargo esta característica no se presenta en todos ellos, si no que por el contrario, también encontramos alumnos rechazados que son retraídos y asumen con frecuencia el rol de víctimas de sus compañeros.

De cualquier modo, se ha constatado que el alumnado con estatus rechazado, presenta muy baja autoestima (Musitu, Ferrer, y Pascual, 1980), y se describen a sí mismos como solitarios (Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990). Esto sucede puesto que, al experimentar el rechazo por parte de sus compañeros, su autoconcepto se va modificando; es decir, dicho rechazo influye en sus pensamientos, sentimientos y conductas. Finalmente, el niño acaba por convertirse en una persona insegura y con poca estabilidad emocional, puesto que termina interiorizando el estatus de rechazo como parte de su personalidad.

Por último, no hay que olvidar que las características específicas del centro y del aula también influyen en la integración del alumnado en la clase. Dependiendo de las experiencias educativas que se propicien en el aula, se incrementarán o se disminuirán las oportunidades que tienen los niños de relacionarse con los demás de forma saludable.

3.2. Permanencia del rechazo en el transcurso escolar.

Un tema delicado cuando hablamos del rechazo en el aula, es la estabilidad de esta situación en el tiempo. Cuando hablamos de estabilidad, nos referimos a la prolongación de esta situación a lo largo del tiempo, pudiendo alargarse durante meses o años.

Haciendo referencia a Coie (1990), se observa cómo en el proceso de rechazo pueden distinguirse dos fases, una emergente y una de mantenimiento: la fase emergente se

refiere al rechazo inicial que aparece tras la interacción con los iguales, y en la fase de mantenimiento es cuando dicho rechazo se estabiliza y se inicia su influencia en los comportamientos y pensamientos, tanto del niño como del grupo de iguales. En esta segunda fase las relaciones negativas son cada vez más estables y generalizadas, y si no se actúa, puede convertirse en un estado crónico para el niño.

Es fundamental estudiar la estabilidad o permanencia de las tipologías sociométricas en el alumnado, ya que conocer los factores que hacen más o menos estable una tipología o estatus sociométrico nos ayudará a diseñar y realizar una intervención efectiva. Por un lado, las medidas de estabilidad a corto plazo proporcionan información necesaria para comprobar la efectividad de los instrumentos sociométricos utilizados; por otro, las medidas de estabilidad a largo plazo indican la estabilidad de las relaciones entre iguales (García-Bacete, et al. 2010). Estudiar la permanencia de los estatus sociométricos también ayuda a la localización de casos, al conocimiento, estudio y evaluación de cada uno de ellos y a evaluar los efectos de las intervenciones realizadas.

Respecto a los diferentes estudios que han analizado y medido la estabilidad de los tipos sociométricos, Cillensen, Bukowski y Haselager (2000) afirman que la permanencia media de todos los tipos o estatus es del 61%, aunque la cifra varía dentro de cada estatus concreto. Los alumnos rechazados son los que cuentan con la estabilidad más alta de todos los tipos sociométricos, entre el 45% y el 74%; mientras que la más baja es para los ignorados con un 23%. Para los alumnos populares la estabilidad es del 35% y por último, los alumnos controvertidos, con un 28% de permanencia en su estatus. Generalmente, podría decirse que la estabilidad aumenta con la edad y disminuye con el incremento del intervalo entre las medidas, siendo más intensa en el caso de las nominaciones negativas y de los alumnos rechazados (García-Bacete et al. 2010). A pesar de que algunos estatus, en especial los rechazados, presentan grandes dificultades para salir de dicha posición sociométrica, se ha demostrado que no son inamovibles, y que se puede producir una movilidad dentro de dichas posiciones si se dan los cambios o la situación concreta que lo promueva. Por ejemplo, Estévez, Martínez y Jiménez (2009), afirman que si se dan las características idóneas para producir la movilidad de estatus, los rechazados siempre suelen derivar al tipo sociométrico ignorado o promedio.

Siguiendo a García-Bacete et al. (2010), se diferencian los siguientes factores o variantes que explican la estabilidad de los tipos sociométricos:

- Las características del individuo y la manera de comportarse son estables.
- El grupo, por ejemplo, los alumnos rechazados, siguen sin poder interaccionar positivamente con el resto o participar en actividades grupales.
- La percepción social negativa de los iguales hacia el niño o los niños rechazados (expectativas, reputación) no ha variado.
- Los procesos del yo del rechazado, como por ejemplo interpretar motivaciones hostiles en las conductas de los demás.
- La estabilidad del contexto y factores contextuales.

Además de los factores enumerados anteriormente, se observa como dentro del tipo sociométrico “rechazado” se distinguen otras características individuales y contextuales que influyen en la permanencia del niño en dicho estatus, como pueden ser: la falta de habilidades sociales, un pobre autoconcepto y bajas expectativas de éxito, la no percepción de cambios del grupo hacia el rechazado y no ser consciente del problema que tiene. Utilizando como punto de partida los anteriores trabajos de Coie (1990), Sandstrom y Coie (1999) diferenciaron entre los niños rechazados que mejoran, y los rechazados crónicos. Los rechazados que mejoran son niños que pueden relacionarse con los demás activamente pero son conscientes de su comportamiento agresivo en los problemas; y a pesar de estas conductas consiguen verse a sí mismos como una persona parcialmente exitosa. Sin embargo, cuando se habla de rechazado crónico o continuo, nos referimos a niños que no tienen una buena autopercepción, no son capaces de aceptar sus dificultades a la hora de relacionarse con los iguales, se ven menos capaces o atractivos que el resto y son más solitarios. Este subtipo de rechazado es el que generalmente se asocia con el rechazado agresivo y violento (García-Bacete et al. 2010).

Tras lo expuesto anteriormente, podemos comprobar la importancia de estudiar acerca de la estabilidad de las distintas tipologías sociométricas, con el objetivo de realizar una intervención lo más temprana posible y es fundamental que dicha intervención se produzca durante la primera fase emergente del rechazo que hemos descrito al comienzo de este apartado.

3.3. Los elementos implicados en el rechazo.

La mayoría de las situaciones de rechazo, como señala Bierman (2004), tienen su origen en los procesos que activan los iguales, ya que son estos los que condicionan la respuesta de los rechazados mediante procesos de modelado, refuerzo selectivo y conductas de provocación; poco a poco van desarrollando sesgos en la reputación de dichos alumnos rechazados que afectan a la forma en la que los demás les perciben; y finalmente, controlan los nichos sociales disponibles, por lo que influyen en las oportunidades de aprendizaje social que puede experimentar el alumno rechazado.

Es decir, cuando a un grupo de personas, en este caso, los compañeros de clase, no le gusta un determinado niño, no están disponibles para él y suelen excluirlo de las interacciones sociales, por lo que limitan sus oportunidades de establecer vínculos afectivos positivos, provocando en muchos casos un retraso en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación en el niño rechazado, además de otras muchas consecuencias negativas (García-Bacete, Jiménez, Muñoz, Monjas, Sureda, Ferrà, Martín, Marande, Sanchiz, 2013).

Por ello, la propuesta del perfil ecológico del alumno rechazado anticipa la idea de que hay que entender el rechazo en su contexto interpersonal y no como una mera característica del individuo. Es un fenómeno complejo que se caracteriza por tener múltiples facetas: ser rechazado, percibir rechazo y recibir rechazo (Cillessen, 2008).

Desde el enfoque de la sociometría, es rechazado el alumno que recibe una alta tasa de nominaciones negativas frente a una tasa de nominaciones positivas muy reducida. Por otro lado, desde un punto de vista conductual, se puede observar que la mayoría de alumnos rechazados cumple un mismo perfil en cuanto a su comportamiento, que según Bierman (2004) sería: escasa conducta prosocial, conducta agresiva y disruptiva, conducta inmadura o inatenta y conducta ansiosa y/o evitativa. A pesar de ser una población muy heterogénea, la característica principal de estos alumnos es que sus niveles de sociabilidad son significativamente más bajos a los que presentan los demás estatus (García-Bacete et al, 2010).

En relación con la autopercepción del rechazo, Cillensen y Bellmore (2011) afirman que los alumnos rechazados presentan dificultades para evaluar correctamente los comportamientos propios y del resto de personas, así como para identificar a quién agrada su conducta y a quién no. Además, muestran expectativas negativas e imprecisas acerca de sobre cómo merecemos que nos traten los demás (Guerra, Asher y DeRosier,

2004). Por último, el enfoque de “recibir rechazo”, consistiría en el trato que reciben los niños rechazados por parte de su contexto social más cercano, concretamente, por parte de sus iguales, como los sesgos de respuesta y reputación (Bierman, 2004).

Además, también influyen las características específicas del contexto en el cual se produce el rechazo, como pueden ser las normas, el género o las variables étnicas de los miembros. Las normas sociales y de grupo tienen que ver con ser o no rechazado, puesto que la persona que las cumpla y respete tendrá un grado de aceptación social mayor que aquella que no lo haga, y por otro lado, depende del contenido de dichas normas puesto que en los grupos sociales en los que los niveles de agresión y violencia son altos, los comportamientos agresivos no inducirán al rechazo, pero no ocurrirá igual en los grupos en los que prime la prosocialidad (Clemente, et al. 2003).

En relación a la cuestión de género, es bien sabido que la segregación de género o preferencia de relación con los niños del mismo sexo es una característica de las relaciones entre iguales en las edades más tempranas, por lo que es una cuestión que influirá a la hora de establecer relaciones y a lo largo de su desarrollo. El factor de la etnicidad es también destacable puesto que no todos los comportamientos son igualmente valorados en las distintas culturas. Así pues, para valorar una conducta como correcta se debe tener en cuenta la etnicidad del estudiante, pero también la composición étnica del grupo de compañero que le va a evaluar.

Por tanto, se entiende que el rechazo es un proceso interpersonal en el que intervienen una gran cantidad de factores o elementos que hacen que el alumnado entre en una espiral negativa, que tiene como resultado directo una restricción importante de oportunidades de establecer relaciones sociales con sus compañeros, que a la larga ocasionará una gran cantidad de consecuencias negativas para la persona (García-Bacete et al. 2010).

3.3.1. Posibles consecuencias.

Las consecuencias de sufrir rechazo escolar continuado por parte de sus iguales son indudables. No solo afecta a la competencia social, sino que también afecta a otros ámbitos distintos del individuo (Azogue Garrido, 2017). Siguiendo a Delgado (2009), las principales se pueden diferenciar en tres tipos:

- a) Temprano abandono del sistema educativo: Por lo general, los niños rechazados suelen tener problemas de interacción social, desarrollan actitudes negativas hacia el colegio y no obtienen buenas calificaciones en clase. Debido al rechazo de sus pares, la ausencia de amigos y falta de motivación, la escuela pasa a ser un lugar desagradable para el niño, lo que aumenta las posibilidades de absentismo o abandono escolar.
- b) Posibles implicaciones en conductas delictivas en la adolescencia: Los niños con relaciones problemáticas con sus iguales y además un carácter agresivo tienen más posibilidades que otros niños de verse involucrados durante la adolescencia en conductas antisociales o problemas como el consumo de drogas.
- c) El rechazo continuado se asocia con problemas de salud mental: Según el tipo de rechazo sufrido por el niño, se asociará un tipo de trastorno psicológico. Por ejemplo, si el rechazo estaba basado en el aislamiento del niño, produciría formas internalizadas de trastornos como la depresión; pero sin embargo, las conductas agresivas continuadas se traducen en trastornos externos como la delincuencia y comportamiento antisocial.

Además de estas consecuencias, existen muchas más como pueden ser el sentimiento de marginación en el que se ven envueltos los rechazados (Azogue Garrido, 2017). Muchos de los niños que son rechazados por parte de sus iguales son conscientes de ello, y por tanto llegan a verse a sí mismos como incompetentes, formulando un concepto negativo de ellos mismos, que suele conducirles a sentimientos de soledad y aislamiento, generando un bucle del que es difícil escapar y que contribuirá a perpetuar dicho problema (Estévez et al. 2009).

Finalmente, Magallares (2011) afirma que la autoestima es la pieza clave para las consecuencias del rechazo. De acuerdo con Hartup (1992), ambos autores hacen una clasificación muy similar sobre las funciones de las relaciones entre iguales atendiendo a cuatro ámbitos principales: el cognitivo, el emocional, el conductual y la salud física.

El ámbito cognitivo recoge las consecuencias más significativas que afectarían a los procesos mentales, como por ejemplo los problemas y los bajos niveles en autorregulación, menor rendimiento en actividades complejas y además los alumnos que padecen rechazo se asocian a un coeficiente intelectual (CI) más bajo.

Respecto al ámbito emocional, cabe decir que el sentimiento de soledad junto con la baja autoestima, como anteriormente se ha mencionado, generan un mal estado de ánimo y de bienestar, y contribuyen a que el individuo tenga una constante percepción hostil de su alrededor.

El ámbito conductual se refiere a las conductas del niño a la hora de interactuar con el resto de personas, y precisamente en estas interacciones es donde se produce el problema por lo que será un ámbito a tener especialmente en cuenta. Como consecuencias principales se puede destacar la dificultad para realizar conductas prosociales, impulsos agresivos y violentos en reacción a su distorsión de la realidad, y ausencia de habilidades sociales como la empatía (Azogue Garrido, 2017).

Por último, en el plano de la salud física, se ha demostrado la posible aparición de trastornos psicológicos en personas que han sufrido rechazo durante su infancia. Además, Eisenberger, Lieberman y Williams (2003) (citado en Magallares, 2011), exponen una teoría demostrada a través de sus investigaciones que afirma que los recuerdos de las situaciones de rechazo en el cerebro ocasionan incluso más daño que el recuerdo de daños físicos.

3.3.1.1. “*Bullying*”.

Muchos niños con problemas de rechazo en el contexto educativo suelen presentar un comportamiento inadecuado y agresivo en el aula, como el mal uso o deterioro del material escolar y las agresiones verbales o físicas a otros compañeros o al profesorado, por lo que hay que prestar especial atención a su desarrollo escolar (Trianes, 2000).

Hoy en día, se presta especial importancia a las situaciones de violencia y acoso escolar debido al gran aumento de casos en los últimos años y a la gravedad de las consecuencias para las víctimas, que pueden ser mortales. Por estos motivos, el acoso escolar o *bullying* ha generado un gran compromiso social y se ha convertido en objeto de muchas investigaciones con el propósito de poner fin a dicha problemática.

El *bullying* es una forma de violencia prolongada y repentina, tanto mental como física, la cual es llevada a cabo por una persona o grupo, contra un individuo que no puede defenderse ante esta situación, lo que lo convierte en víctima (Blanchard, 2007). Este concepto fue expuesto por Dan Olweus en 1983 para definir la situación de acoso y de

intimidación entre pares con desequilibrio de poder, que se produce de forma continuada en el tiempo sin necesidad de provocación.

Según diferentes investigaciones realizadas en España, como las de Ortega, del Rey y Mora Merchán (2001) o el Informe del Defensor del Pueblo (2000), se pueden destacar cuatro características básicas para analizar y detectar las situaciones de *bullying*:

- 1) No solo consiste en la agresión física, si no que presenta diferentes manifestaciones: insultos, amenazas, rumores, robos, aislamiento social, etc.
- 2) En los chicos suele manifestarse con agresiones físicas y verbales, mientras que las chicas presentan una manifestación más indirecta como el aislamiento y marginación.
- 3) Tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se produce entre los 11 y 14 años.
- 4) Finalmente, en educación primaria el escenario habitual es el patio de recreo, mientras que en secundaria se extiende a las aulas y pasillos.

3.4. Estrategias de interacción entre iguales y solución de conflictos.

Para la promoción de relaciones positivas entre iguales durante la etapa escolar, las estrategias de interacción y solución de conflictos deben de estar dirigidas a la promoción y desarrollo de habilidades sociales y emocionales que son “correlatos de competencia”, es decir, habilidades asociadas con la aceptación de sus pares y que protegen de sufrir rechazo por parte de los compañeros. Dichas competencias socio-emocionales pueden enseñarse usando técnicas de entrenamiento concretas que incluyen descripciones de habilidades, demostraciones y actividades de prácticas. Además, también se usan estrategias de gestión de comportamientos positivos que han demostrado ser eficaces para reducir problemas de comportamiento social y fomentar relaciones entre pares positivas (Kalvin, Bierman, y Erath, 2015).

Siguiendo a Kalvin, Bierman, y Erath, (2015) enumeraremos a continuación las habilidades que son “correlatos de competencia” durante la etapa infantil:

- Habilidades de juego cooperativo: Aprender a trabajar o jugar en colaboración con los compañeros, respondiendo positivamente, compartiendo los juguetes o materiales y respetando los respectivos turnos.
- Habilidades de lenguaje y comunicación: Ser sociable, conversar con los pares, sugerir temas de conversación o juegos, o elaborarlos en conjunto con el resto de compañeros.
- Habilidades de comprensión y regulación: Aprender a identificar los sentimientos de los compañeros y los propios, regular las emociones y el comportamiento cuando se está irritado o molesto, hacer frente a las frustraciones, etc.
- Habilidades de control de la agresión y resolución pacífica de los problemas: Inhibir reacciones negativas o agresivas, buscar soluciones alternativas a los conflictos, y resolverlos de manera verbal y nunca mediante la agresión física.

Por tanto, es fundamental que durante el curso escolar, en especial durante la etapa de infantil, se haga hincapié en el fomento y desarrollo de este tipo de habilidades en el alumnado.

Por otro lado, Bierman y Powers (2009) han descrito tres etapas en las intervenciones para mejorar las relaciones entre iguales. La primera etapa, dada al principio de los años 70 y extendida hasta mitad de los 80, estaba focalizada en lo anteriormente mencionado: el fomento y entrenamiento de habilidades sociales. Puesto que se pensaba que el rechazo venía originado por el déficit de este tipo de habilidades, se ponía el enfoque en dicho aspecto, de modo que la efectividad se medía en función del incremento de la tasa de interacciones con los iguales. A pesar de que este enfoque tenía resultados efectivos, durante la segunda etapa se buscan ciertas mejoras que fortalezcan el tamaño del efecto y su mantenimiento.

En esta segunda etapa, desde mitad de los 80 hasta mitad de los 90, se establece la diferencia entre ser rechazado y ser ignorado y se proponen estrategias de actuación encaminadas a reducir las conductas que no agradan a los iguales, además de promover conductas sociales positivas como anteriormente (Rubin, Bukowski y Parker, 2006).

Durante la tercera etapa, desde mediados de los 90 hasta mitad del 2000, la atención se focaliza en la estabilidad del rechazo. Por tanto, se amplía la perspectiva, de modo que

el rechazo pasa a ser un proceso multidimensional, en el que no solo influyen los pares, sino también las relaciones con padres y profesores.

Finalmente, se establecen una serie de ítems que deben estar presentes en todos los procesos de intervención, debido al carácter interpersonal del rechazo y su alta resistencia al cambio: deben ser intensivas, extensivas, globales, multinivel, y comprometidas. Desde entonces, el modelo de actuación con alumnos rechazados ha puesto el foco en el aprendizaje y desarrollo de habilidades implicadas en la aceptación, la ayuda y la convivencia como mecanismos clave para facilitar la integración de todos los alumnos en el aula (García-Bacete, et al. 2010).

3.5. El trabajo social en el ámbito educativo.

A nivel general y como antecedente significativo puede afirmarse que la disciplina del trabajo social se integra en el sistema educativo, en un sentido amplio, desde la protección-ayuda a la infancia, y en uno más concreto, para atender a la población que precisa de atención especial o presenta necesidades o problemas más específicos (Fernández Fernández, 2007).

Cronológicamente, la figura del entonces llamado Asistente Social aparece por primera vez en el periodo comprendido entre 1965 y 1970. Durante dicho periodo, su práctica profesional estaba centrada en la atención a personas dentro de las entonces asociaciones prosubnormales¹. Más adelante, en el periodo comprendido entre los años 1970 y 1980, puede subrayarse a nivel normativo, el desarrollo y la creación de una amplia variedad de recursos para la infancia que precisara Educación/Atención Especial, como por ejemplo el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). Es más adelante, durante el periodo dado entre 1980 y 1985, cuando se introduce directa y ampliamente el perfil del Trabajador Social en el sistema educativo, formando parte de los Equipos Multiprofesionales (Fernández Fernández, 2007).

Hoy día, los Trabajadores Sociales forman parte del sistema educativo formal, por ejemplo, integrando junto a otros profesionales los Equipos de Orientación Psicopedagógica (EOEPS) de los centros y zonas de actuación (Hernández, González,

¹ Plena Inclusión se fundó en Valencia el 26 de abril de 1964. Su nombre entonces era FEAPS, el significado original de sus siglas es Federación Española de Asociaciones Pro Subnormales. En 2015, FEAPS cambia su nombre por el de Plena Inclusión.

Cívicos y Pérez, s.f). Además, estos profesionales transmiten determinados comportamientos, conocimientos y habilidades prosociales, y ejercen una función de modelado para la población con la que trabaja, en este caso con más fuerza por el carácter influenciable de los niños. Por tanto, puede decirse que la disciplina del Trabajo Social cumple en todo momento una serie de funciones educativas, aún actuando fuera del sistema educativo formal.

El trabajador social es una figura que en el ámbito educativo se encarga de hacer puente entre la escuela, la familia y la sociedad, aportando de acuerdo con el proyecto educativo de centro, elementos de conocimiento de sus alumnos y del entorno sociofamiliar (Herráiz, (2006), Fernández y Alemán, (2003). Siguiendo a Fernández y Alemán (2003), vemos como dentro del campo de la educación, el profesional del trabajo social presenta una serie de competencias y funciones específicas, más allá de las generales y comunes a todos los otros ámbitos de actuación:

1. Funciones respecto al alumnado:

- Atender y resolver las situaciones y necesidades individuales: absentismo, fracaso escolar, bajo rendimiento, problemas de socialización o integración, etc.
- Detectar desajustes familiares: malos tratos, negligencias, desajustes emocionales, etc.
- Prevenir situaciones de rechazo y marginación.
- Prevenir situaciones de inadaptación y delincuencia juvenil.
- Atender y coordinar a los equipos de salud mental infantil/juvenil.
- Atender y resolver conflictos grupales.
- Comunicar al equipo el diagnóstico social del alumno.
- Proporcionar al centro la información necesaria de la situación sociofamiliar de los alumnos.

2. Respecto a las familias:

- Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a las familias.
- Definir su papel en la escuela como agentes educativos.
- Orientar en temas de evolución y desarrollo infantil o juvenil.
- Animar a la participación en las actividades del centro.

- Favorecer las relaciones familiares entre sí y de esta con el centro.
- Motivar a los padres para que tomen conciencia de su papel activo en la búsqueda de soluciones que pueden plantearse en los distintos niveles educativos.
- Difundir a los padres la importancia de tener un conocimiento sobre el entorno donde está ubicado el centro.

3. Respecto al centro:

- Propiciar el establecimiento de relaciones positivas entre el centro y las familias.
- Colaborar en la elaboración del proyecto educativo del centro, especialmente en aquello relacionado a los aspectos sociales y familiares de los alumnos.
- Facilitar la información necesaria sobre los recursos existentes en la comunidad.
- Planificar acciones de prevención y detección temprana de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES).
- Colaborar en trabajos de investigación sobre necesidades o problemas que se presenten para buscar soluciones a través de la programación.

4. Respecto al profesorado:

- Facilitar al profesorado información de la realidad sociofamiliar de los alumnos.
- Participar en las tareas de orientación familiar que realiza el tutor.
- Mejorar las relaciones y la coordinación con el medio.
- Informar sobre los recursos disponibles y sobre el entorno social.
- Potenciar el acercamiento entre los distintos agentes educativos.
- Asesorar en aquellos temas que favorezcan el adecuado funcionamiento del centro y la integración de los ACNEES.

5. Respecto a la comunidad:

- Aportar a la comunidad todos los medios que dispone para su promoción.
- Colaborar con el movimiento asociativo estimulando actividades culturales.
- Coordinarse con los servicios existentes para dar respuestas globales e integrales a las necesidades de sus alumnos.

Así pues, como se observa, el campo de actuación del trabajo social dentro del contexto educativo es muy extenso, y se extiende más allá de la presencia de estos en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS).

A modo de conclusión, recogemos la definición del Trabajo Social en el área educativa que realiza la Guía de la integración del año 1990 en su página 42, que señala que: “El Diplomado en Trabajo Social, dentro del ámbito escolar, es el profesional que de acuerdo con el proyecto Educativo del Centro colabora junto con otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del mismo y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario”.

II PARTE. Estudio empírico.

4.1. Introducción.

El presente estudio surge con el objetivo de detectar las situaciones de rechazo que se producen en un aula de infantil. Para ello, se realizará un análisis en profundidad de las relaciones interpersonales que se dan en dicho contexto, mediante el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, como son la sociometría y la entrevista. Una vez obtenidos los resultados, se llevará a cabo un plan de actuación integradora que fomente un clima positivo y participativo en el aula.

4.2. Objetivos.

Como hemos señalado anteriormente, este proyecto pretende observar la interacción social entre iguales en función de cómo son valorados sociométricamente por sus compañeros; con el objetivo principal de detectar los casos de rechazo y poder actuar frente a ellos. Dentro de este objetivo global, se recogen otros más específicos que se exponen a continuación:

- Estudiar y analizar las interacciones del alumnado de educación infantil, localizando los casos de exclusión o rechazo.
- Conocer la visión de los profesores respecto a las interacciones que se dan entre sus alumnos.

- Comprobar la concordancia entre los datos derivados de la técnica sociométrica con la percepción que tiene la tutora sobre sus alumnos y el clima del aula.
- Evitar la exclusión o aislamiento social, incidiendo especialmente en los alumnos rechazados durante el plan de actuación.
- Fomentar la adquisición de habilidades sociales y estrategias para la resolución pacífica de conflictos.
- Concienciar a los niños de que deben formar un grupo unido en el que todos participan por igual.
- Reforzar las actitudes positivas entre los alumnos y enseñar a reconocer y evitar por ellos mismos las conductas de rechazo.
- Plantear una propuesta de actuación integradora basada en un buen desarrollo de la convivencia en el aula mediante la adquisición de habilidades sociales, emocionales y artísticas con el fin de mejorar las relaciones sociales y el clima social del aula.

4.3. Metodología.

4.3.1. Población.

En el estudio han participado un total de 24 alumnos de 5 años de edad, de los cuales un 50% eran niños y el otro 50% niñas. Dichos alumnos pertenecen al CEIP Menesteo, donde se imparten niveles educativos tanto de Educación Infantil y Educación Primaria. Este colegio se encuentra ubicado en la localidad de El Puerto de Santa María, más específicamente, en la zona de la Plaza de Toros, barrio principalmente constituido por personas trabajadoras, de nivel socioeconómico medio.

La justificación de la elección de este centro en concreto se debe a que es donde yo misma realicé los estudios de Educación Primaria, y por tanto, consideré que podría disponer de más facilidad tanto a la hora de recoger y recabar información, como para solicitar la colaboración del centro con el presente estudio.

4.3.2. Instrumentos.

4.3.2.1. Técnicas sociométricas.

Como ya sabemos, la sociedad configura grupos atendiendo a una serie de condicionantes externos o internos, que los miembros de dicho grupo suelen tener en común. Estos factores, condiciones sociales, físicas o psicológicas, configuran de una determinada manera los grupos humanos. La escuela, como microsociedad, también se estructura de un modo concreto. Los alumnos no se relacionan todos por igual, sino que sienten entre sí afinidades y rechazos, que es precisamente el objeto de estudio de la sociometría: las dinámicas internas de relaciones interpersonales (Benítez, Brito, Cisneros, Estrada, Hidalgo, García, González, González, Moysen, Perea, Ruíz, Sanchez, Lizbeth, Ayde, 2013).

Su iniciador, Jacob Levy Moreno (1972), define la sociometría como “la investigación sobre la evolución y organización de grupos y la posición de los individuos dentro de dichos grupos” (p.32). Es decir, consiste en una serie de técnicas que se encargan de analizar las relaciones sociales, evaluando la atracción y el rechazo interpersonal existente entre los miembros de un determinado grupo social (Delgado, 2009).

Con frecuencia estas técnicas son empleadas en el contexto escolar, puesto que facilitan el conocimiento de la estructura social interna del grupo de alumnos. El objetivo principal sería el análisis completo del aula, su entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus de cada persona. Las técnicas sociométricas más empleadas en dicho contexto serían la escala de clasificación, la comparación por parejas y la técnica de nominación de pares (Cerezo, 1999).

- La técnica denominada **escala de clasificación sociométrica** se caracteriza por la clasificación por los alumnos de cada uno de sus compañeros en una escala Likert (de 1 a 5 puntos), siguiendo un criterio determinado, por ejemplo, cuánto le gusta jugar con esos niños. La calificación media total obtenida por cada niño representaría su índice de rechazo o aceptación entre el resto de compañeros. (Delgado, 2009).
- La técnica de **comparación por parejas** consiste en presentar de dos en dos los nombres de sus compañeros a cada alumno, que deberá elegir cuál niño de la pareja prefiere. Se deberán plantear todas las posibilidades de parejas posibles para que el resultado sea objetivo y fiable. (Delgado, 2009).

- La técnica de **nominación de pares** se basa en pedir a los niños que nombren a un cierto número de compañeros según un criterio determinado, por ejemplo con quién les gusta o no jugar, de modo que cada alumno elige por ejemplo a los tres compañeros con los que más le gusta jugar y a tres con los que menos. Esta técnica nos permite obtener el índice de impacto (total de nominaciones recibidas) y el índice de preferencia social (nominaciones positivas menos negativas). Tras este procedimiento, se clasifican a los niños dentro de los distintos estatus sociométricos (Delgado, 2005).

En esta investigación se ha hecho uso de la tercera técnica, la de nominación de pares. Se ha realizado un cuestionario sociométrico a cada niño del aula, en el que se han elegido como criterios los expuestos como ejemplo anteriormente. A partir de las respuestas, se elaboran los índices de impacto y preferencia social, y se procede a la clasificación del estatus sociométrico.

Desde los trabajos de Coie, Dodge y Coppotelli (1982) se ha diferenciado entre cinco tipos de perfil sociométrico: populares, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios. Existen una gran cantidad de autores que han descrito las principales características de estos perfiles, entre ellos Delgado (2009), al que se hace referencia:

- **Niños populares:** Reciben un gran número de nominaciones positivas y muy pocas nominaciones negativas, por lo que tienen un alto índice tanto de impacto como de preferencia. Estos niños están caracterizados por su prosocialidad, ya que son cooperativos, ayudan, comparten y tienen facilidad para relacionarse y resolver situaciones conflictivas con estrategias positivas.
- **Niños rechazados:** Estos niños obtienen un gran número de nominaciones negativas y muy pocas positivas, por tanto, su impacto social es alto pero su preferencia social es negativa. Los alumnos rechazados suelen ser agresivos e hiperactivos, presentando pocas habilidades de liderazgo y dificultades para cumplir las normas del grupo. Utilizan generalmente estrategias de tipo agresivo para interaccionar con los compañeros, desorganizan las actividades colectivas, inician o se involucran constantemente en conflictos, y no suelen cooperar con el resto de alumnos.

- **Niños ignorados:** Son niños que reciben muy pocas nominaciones positivas y negativas, su índice de impacto y preferencia social es bastante bajo. Su principal característica es que frecuentemente pasan desapercibidos, son tímidos, menos sociables y agresivos que la media del grupo. Su timidez les lleva a pasar mucho tiempo solos, sin interaccionar con los iguales, por lo que los demás apenas les conocen. No presentan ninguna conducta agresiva, por el contrario, son niños muy pacíficos que respetan las normas y que se implican en las actividades socialmente aceptables a pesar de que mantengan escasas interacciones. El principal problema de este estatus es que el aislamiento priva al niño de relacionarse con sus iguales, y por tanto, de adquirir experiencias y habilidades sociales fundamentales para el sano desarrollo socioemocional.

- **Niños controvertidos:** Suelen recibir muchas nominaciones positivas y también negativas. Debido a esto, su índice de impacto siempre es bastante alto, sin embargo no ocurre así con el de preferencia, que suele ser medio o bajo. La particularidad de estos niños reside en que se implican tanto en conductas prosociales, como en conductas agresivas o que transgreden las normas, por tanto, reciben la aceptación de algunos compañeros y el rechazo de otros. Generalmente son niños activos, con capacidad de liderazgo y una conducta similar a la de los populares, con la excepción de que también muestran comportamientos antisociales y agresivos en ciertas ocasiones.

- **Niños promedios:** Es el tipo de estatus más frecuente entre los alumnos, suelen ser niños que no sobresalen en nada en particular. Se corresponde con un número moderado de nominaciones tanto positivas como negativas, por lo que tienen un índice de impacto ni de preferencia demasiado alto ni demasiado bajo.

4.3.2.2. Técnicas cualitativas: Entrevista.

La metodología cualitativa se plantea para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003). Existen numerosas técnicas de investigación cualitativa, de las cuales se ha seleccionado **la entrevista** para la realización este proyecto. Es decir, los datos recogidos con el test sociométrico se

contrastarán mediante una entrevista a la tutora, en la cual se tomarán notas de campo estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación.

Mayorga (2004) define la entrevista como “una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de manera más cercana y directa entre investigador y sujeto investigado” (p.24). En un sentido general, la entrevista se entiende como una interacción planificada y estructurada entre dos personas, entrevistado y entrevistador, en la que el primero se encarga de dar su opinión respecto a un asunto y el segundo de recoger e interpretar esa visión particular (Campoy y Gomes, 2009).

Según el aspecto que se quiera investigar se pueden distinguir entre varias tipologías de entrevistas que se diferencian en el diseño y la estructura. Haciendo mención a Torrecilla (2006), los principales tipos de entrevistas son: la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada y la entrevista en profundidad. En este proyecto se ha hecho uso del segundo tipo, la entrevista semiestructurada, por lo que nos centraremos en su definición exclusivamente. Se basa en realizar las preguntas siguiendo un guión determinado según la información que se desea obtener, pero las respuestas pueden ser abiertas. Es decir, se permite al entrevistado añadir información o matices que le resulten relevantes para la investigación.

4.4. Procedimiento.

Para la realización de este trabajo, en primer lugar, ha sido de gran importancia realizar una búsqueda bibliográfica exhaustiva que ha servido para posteriormente establecer las bases del diseño de la posterior investigación e intervención. En segundo lugar, se ha procedido a realizar una investigación que resalte los contenidos teóricos expuestos, mediante el uso de los métodos cuantitativos y cualitativos mencionados anteriormente, la técnica sociométrica de nominación de pares y la entrevista.

El marco que se ha elegido para desarrollar dicha investigación ha sido un aula de educación infantil, concretamente el aula de 5 años de el CEIP Menesteo. Para ello, en primer lugar se concertó una cita con el director del centro para exponerle las bases de mi trabajo fin de grado y solicitar su colaboración con el mismo, adjuntándole el documento oficial correspondiente, facilitado por mi tutor de TFG. Tras el primer encuentro, se me requirió por parte del centro la elaboración de un documento que

explicase más exhaustivamente las pautas que debía seguir mi proyecto, la metodología empleada, y la duración del mismo ([ver ANEXO I](#)). Finalmente, se concertó un último encuentro con la tutora del aula de infantil de 5 años, para establecer los días que acudiría al centro y organizar cada una de las sesiones.

La primera sesión tuvo una duración de una hora y media aproximadamente, en la cual se me presentó a los alumnos y se realizó una breve entrevista de carácter semiestructurado a la tutora ([ver ANEXO II](#)). Cabe resaltar que se empleó el tiempo de recreo de los alumnos para la entrevista, con el fin de que el aula estuviera exenta de ruidos que pudieran entorpecer la comunicación. Todas las respuestas de la docente se recogieron en el diario de campo para contrastar la información una vez realizada la prueba sociométrica.

El siguiente encuentro se reservó para la aplicación de la técnica sociométrica. El cuestionario se realizó dentro del aula, y tuvo una duración aproximada de una hora y media. Para facilitar el trabajo, se dividió a la clase en cuatro grupos de 6 personas, de modo que se comenzó a realizar el cuestionario sociométrico exclusivamente con uno de ellos, y al resto de grupos se les asignó una tarea alternativa y distinta para cada uno: Mientras el grupo nº1 hacía el test sociométrico, el grupo 2 hacía puzzles, el grupo 3 leía cuentos y el grupo 4 jugaba con plastilina. La dinámica se produjo de tal forma que todos los grupos fueron rotando por cada mesa hasta completar el circuito. La explicación de las instrucciones a seguir se hizo justo antes de su realización, es decir, se les enseñó a cada uno de los subgrupos lo que debían hacer justo antes de rellenar el cuestionario, con el fin de impedir que en el tiempo de espera hasta la realización comentaran sus posibles respuestas con los compañeros. Una vez terminada la prueba sociométrica, se realizó la escala sociométrica y se clasificó a cada uno de los alumnos en uno de los estatus sociométricos ya definidos anteriormente.

Tras obtener los resultados, se concertó una segunda entrevista con la tutora debido a que los estatus obtenidos no se correspondían con los alumnos rechazados que la docente había identificado durante la primera entrevista.

4.5. Resultados.

4.5.1. Resultados estatus.

Tras exponer la metodología que se ha llevado a cabo para la realización de esta investigación, a continuación se procede al análisis de la matriz sociométrica. Dicha matriz hace referencia a la representación del estatus sociométrico de cada alumno, a partir de una tabla en la que se colocan los resultados obtenidos con el cuestionario sociométrico:

Figura 1. Matriz sociométrica.

	1 a	2 a	3 a	4 a	5 a	6 a	7 a	8 a	9 a	10 a	11 a	12 a	13 o	14 o	15 o	16 o	17 o	18 o	19 o	20 o	21 o	22 o	23 o	24 o
1a		3		3				2		1		2											1	
2a	3			3				2		1		2			1									
3a		3				2	2		1	3												1		
4a	1	3	2					3	2	1														
5a															1		2				2	3	3	1
6a				3		2	3		1		1				2									
7a	1	2		2				1			3	3												
8a				3			2		3	1		1			2									
9a			3	3			1			2	2	1												
10a			2	2			1		3		3	1												
11a					1	3				2		3						1				2		
12a	2	3				1										3	1	2						
13o												2			1		3		1			3		2
14o													2			2	1					3	1	3
15o	1	2	1										3	3		2								
16o	2	1							1					3							3	2		
17o				2								1	2					3	1			3		
18o		2				1									3						3	2		1
19o				1		3						2	3				1					2		
20o	3												2	1	2							3	1	
21o														3	1	3	2	2	1					
22o													3		1		2	2				3		1
23o													2	1				1	3			2		3
24o						2							1	2			1					3	3	
NER	6	4	2	0	1	3	5	1	4	5	2	2	6	2	2	2	5	2	3	0	0	11	0	4
SER	10	9	5	0	1	6	9	3	9	8	4	4	14	4	4	5	7	3	5	0	0	29	0	5
NRR	1	4	2	9	0	4	0	3	1	3	2	9	2	3	7	2	3	4	1	0	2	1	7	2
SRR	3	10	3	2	0	8	0	5	1	4	5	15	5	7	10	5	6	8	1	0	5	1	14	6
I.I	13	19	8	2	1	1	9	8	1	12	9	19	19	11	14	10	13	11	6	0	5	30	14	11
I.P.	7	-1	2	-2	1	-2	9	2	8	4	-1	-11	9	-3	-6	0	1	-5	4	0	-5	28	-14	-1

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se explicaran las pautas para leer de manera adecuada e interpretar los datos reflejados en la matriz sociométrica:

En la primera fila horizontal y columna vertical se refleja el número y letra asignado a cada alumno, expresándose en dicho formato para velar en todo momento por la privacidad y el anonimato de la identidad de los niños. El número representa cada uno

de los alumnos participantes y con la letra se designa su correspondiente sexo, asignándose la “a” al sexo femenino y la “o” al masculino.

Los resultados plasmados en la tabla se han obtenido mediante la realización del test o cuestionario sociométrico. En dicha investigación, se ha empleado un cuestionario que constaba de dos preguntas, una de aceptación y otra de rechazo, en el cual se debía asignar una puntuación del 1 al 3 a cada alumno, siendo 3 la puntuación más alta, tanto positiva como negativa, y 1 la más baja ([ver ANEXO III](#)).

En la primera pregunta se les pidió a los alumnos que respondieran quienes eran sus tres mejores amigos/as de clase, puntuando a cada uno con el criterio anteriormente explicado. La segunda pregunta consistía en nombrar a los tres compañeros/as de clase con los que menos les gusta jugar, volviendo a asignarles su respectiva puntuación. De tal modo, que la primera elección, ya sea de aceptación o rechazo, recibiría un total de 3 puntos, la segunda 2 puntos y la tercera elección 1 punto.

Los emisores de las respuestas se han establecido en las filas (izquierda) y los receptores de las nominaciones en las columnas (arriba). De modo que atendiendo a las preguntas del cuestionario, se encuentra que, por ejemplo, el sujeto 1a establece como respuesta a la primera pregunta (aceptación) a los sujetos 2a, 12a y 10a, en este mismo orden. Por tanto, se introduce en la matriz sociométrica de forma que en la primera fila se sitúa a la alumna 1a, y se introducen las puntuaciones asignadas debajo de la columna del sujeto correspondiente. Es decir, se registra un 3 debajo de la columna del 2a, un 2 debajo de la columna del 12a y un 1 debajo del 10a. Para la segunda pregunta del cuestionario (rechazo), se sigue el mismo procedimiento, se coloca la puntuación asignada paralela a la fila del sujeto emisor y la puntuación asignada debajo de la columna de los alumnos correspondientes, que en el caso del sujeto 1a serían un 3 para la alumna 4a, un 2 para la 8a y finalmente un 1 para el 23o. Estas puntuaciones son representadas de forma que las nominaciones positivas se han establecido en negro y las negativas en rojo, con el fin de diferenciarlas claramente.

Por otro lado, en las últimas 6 filas se han registrado los distintos índices calculados a partir de los datos introducidos en la matriz. Las siglas establecidas hacen referencia a:

NER: Número total de nominaciones positivas recibidas por cada alumno.

SER: Suma de elecciones positivas recibidas.

NRR: Número total de nominaciones negativas recibidas.

SRR: Suma de elecciones negativas recibidas.

I.I: Índice de impacto (Suma del total de nominaciones recibidas).

I.P: Índice de preferencia (Número de nominaciones positivas menos número de nominaciones negativas).

Los valores obtenidos en dichos índices se establecen para determinar el estatus sociométrico de cada alumno, es decir, se asigna un estatus u otro en función de si los índices de impacto y preferencia tienen un resultado alto, medio o bajo, siguiendo los siguientes criterios.

Figura 2. Perfil estatus sociométricos.

	Aceptación	Rechazo	I. de impacto	I. de preferencia
Populares	Alto	Bajo	Alto	Alto (positivo)
Rechazados	Bajo	Alto	Alto	Bajo (negativo)
Controvertidos	Alto	Alto	Alto	Medio
Ignorados	Bajo	Bajo	Bajo	Medio
Promedios	Medio	Medio	Medio	Medio

Fuente: Elaboración propia.

El número total de alumnos participantes asciende a un total de 24 alumnos. Una vez establecido el estatus sociométrico de cada uno de ellos, se han obtenido los siguientes resultados: Como cabía esperar, el estatus más numeroso se corresponde con el de alumnos promedios, que suponen un porcentaje de 58,3% y se corresponde con un número de 14 alumnos. Los alumnos populares son la segunda cifra más alta, con un total de 4 alumnos que se representarían en un 16,66%, mientras que el de alumnos ignorados supone un 8,4%, es decir, un total de 2 alumnos han obtenido dicho estatus. La cifra de alumnos controvertidos ha resultado ser la más baja, ya que tan solo un sujeto se ha correspondido con dicho estatus, alcanzando un porcentaje de 4,17% del total. Ya que la presente investigación se centra en la detección de alumnos rechazados y su posterior integración, se incidirá especialmente en la cifra resultante para dicho estatus: estos alumnos alcanzan un porcentaje del 12,5%, en otras palabras, se han

registrado un total de 3 sujetos rechazados en el aula. Dichos resultados se han plasmado en la siguiente tabla:

Figura 3. Tabla estatus sociométrico.

Alumnos	Nominaciones +	Nominaciones -	I. Impacto	I. Preferencia	Estatus
1 ^a	10	3	13	7	Promedio
2 ^a	9	10	19	-1	Controvertido
3 ^a	5	3	8	2	Promedio
4 ^a	0	22	22	-22	Rechazado
5 ^a	1	0	1	1	Ignorado
6 ^a	6	8	14	-2	Promedio
7 ^a	9	0	9	9	Popular
8 ^a	5	3	8	2	Promedio
9 ^a	9	1	10	8	Popular
10 ^a	8	4	12	4	Promedio
11 ^a	4	5	9	-1	Promedio
12 ^a	4	15	19	-11	Rechazado
13 ^o	14	5	19	9	Popular
14 ^o	4	7	11	-3	Promedio
15 ^o	4	10	14	-6	Promedio
16 ^o	5	5	10	0	Promedio
17 ^o	7	6	13	1	Promedio
18 ^o	3	8	11	-5	Promedio
19 ^o	5	1	6	4	Promedio
20 ^o	0	0	0	0	Ignorado
21 ^o	0	5	5	-5	Promedio
22 ^o	29	1	30	28	Popular
23 ^o	0	14	14	-14	Rechazado
24 ^o	5	6	11	-1	Promedio

Fuente: Elaboración propia.

4.5.2. Resultados entrevista.

En relación a las entrevistas realizadas a la tutora del aula, se han recogido los siguientes resultados:

Primera entrevista

- A la primera pregunta, sobre si percibe o no algún alumno rechazado en el aula por parte de los compañeros, el sujeto responde de manera afirmativa.
- Cuando se preguntó sobre cuáles eran los nombres de los alumnos que identificaba como rechazados contestó lo siguiente:

Son rechazados 15o, 21o y 6a

- A la hora de nombrar que características apreciaba en dichos alumnos, por las cuales se les identifica como rechazados, ofreció la siguiente información:

15o es un chico que tiene diagnosticado TDAH, por lo que le es muy difícil prestar atención y permanecer quieto durante la clase. Suele distraerse con facilidad, es impulsivo e hiperactivo. Le cuesta mucho seguir las normas de clase y del grupo y esto hace que no se integre con el resto de alumnos. A 6a le suele molestar todo, es muy irritable y por ello los demás compañeros no suelen querer jugar con ella, puesto que se enfada por todo y acaba por llorar o irse a jugar sola. 21o casi siempre está aislado, es más ignorado que rechazado. No tiene nada diagnosticado pero presenta un ritmo de aprendizaje notablemente más lento que el de sus compañeros, y también tiene mucha dificultad a la hora de comprender las normas del aula, de los juegos, etc.

- Respecto a la última pregunta, sobre qué comportamientos ha observado en los demás niños/as hacia ellos, responde:

Son los que casi siempre juegan solos y a los demás niños les cuesta más trabajo jugar con ellos. Con 15o y 6a porque dicen que molestan, se enfadan o no saben jugar en equipo y con 21o porque pasa desapercibido y nunca lo suelen tener en cuenta. De todos modos, en el aula se relacionan todos con todos y en los equipos de trabajo los tengo situados de manera estratégica para que se relacionen con los alumnos que mejor congenien. En el aula nunca juegan solos porque yo formo los equipos de juego, pero hablo del comportamiento que veo después en el recreo cuando juegan libremente.

Segunda entrevista

- Ya que no se ha producido una correspondencia entre los alumnos que la tutora nombró y los realmente rechazados, se le pregunta a la misma por qué piensa que puede haberse producido tal desajuste, a lo que responde:

Pues en principio, porque al responder a quienes observaba como rechazados estaba pensando en los alumnos que generalmente suelen estar más aislados o tener menos amigos, los que menos se relacionan, pero realmente no son los más conflictivos. Y también lo que te comenté el día que se realizó el test sociométrico, algunos de ellos nominaban pensando únicamente en los compañeros del grupo con el que suelen jugar y no pensaban en otros alumnos de clase con los que realmente tienen menos relación.

- Ya que los alumnos que han recibido el estatus de rechazado son 4a, 12a y 23o se le pregunta por el perfil, características y comportamiento de estos:

Son los alumnos que sí que juegan con otros niños, pero dentro de su grupo de amigos son los más conflictivos. No asumen las normas de clase y/o juego, se enfadan o molestan a los demás compañeros. Realmente son los más problemáticos aunque no estén aislados. Individualmente las características de cada uno de ellos son:

4a: Es muy mandona, siempre quiere llevar la razón y que las cosas se hagan como ella quiere. Tiene una personalidad muy líder, al igual que otras amigas de su grupo de juego, por lo que acaban chocando.

12a: Es una alumna que suele faltar mucho, tiene absentismo escolar. Realmente es un tema de dejadez familiar, en ocasiones no presenta buena higiene, etc.

23o: Tiene retraso madurativo, por lo que le cuesta más que al resto comprender las tareas y las normas. Lo están incluyendo en un protocolo de actuación para el próximo curso.

- Por último, y de forma excepcional, se le pide información acerca del alumno 20o, puesto que es el único de toda la clase que no ha recibido ninguna nominación, ni positiva ni negativa, por lo que nos llama la atención. La información recogida es la siguiente:

20o es un chico que por lo general es abierto y en el aula juega con todos sus compañeros, pero es la misma familia la que no quiere que se integre en ciertas actividades de la escuela. Al ser Testigos de Jehová, no permiten que participe en ninguna actividad programada, católica o no, como por ejemplo el día de Andalucía. Por tanto, hay que buscar una actividad alternativa para él y eso hace que inevitablemente no esté integrado del todo y los demás no lo suelen tener tan en cuenta.

4.6. Análisis e interpretación de los resultados.

Tras exponer los resultados obtenidos con la presente investigación, se procede a su análisis e interpretación, con el objetivo de extraer y resaltar las conclusiones más importantes.

En relación a la primera entrevista con la tutora, habría que destacar que aunque su respuesta haya coincidido con el número de alumnos que han resultado rechazados en el aula, tres; ninguno de estos coincide con los que han obtenido el estatus de rechazado con la prueba sociométrica. Los alumnos que la tutora identificó como rechazados, **6a**, **15o** y **21o** han obtenido un índice de impacto y de preferencia negativo, aunque no demasiado alto, por lo que finalmente han obtenido el estatus de alumnos **promedio**. Sin embargo, los alumnos que realmente han obtenido estatus de alumnos rechazados, **4a**, **12a** y **23o**, no han sido detectados por la docente, lo que nos lleva a plantearnos una serie de cuestiones.

Por un lado, la tutora, que permaneció presente en todo momento durante la realización de la prueba sociométrica, observó que algunos niños al escribir las nominaciones para sus compañeros (tanto positivas como negativas), únicamente tenían en cuenta a su grupo de amigos y no al conjunto completo de clase, a pesar de recordarles constantemente que podían elegir cualquier alumno del aula. Por otro lado, el resultado final difiere notablemente de la visión que tiene la tutora sobre su aula. Este aspecto debería considerarse por parte de los docentes, ya que muchas veces no son conscientes de la complejidad de las relaciones entre iguales, y en edades tan tempranas ciertos casos de rechazo pasan desapercibidos por no ser tan evidentes o tener consecuencias tan graves como en la adolescencia. También es fundamental aclarar que la tutora entendía el estatus de rechazado con las características que presentan los ignorados, es decir, al nombrar los alumnos que creía rechazados pensó en los que generalmente estaban más aislados o solos; aspecto que se pudo aclarar durante la segunda entrevista realizada. De cualquier modo, la dificultad por parte de los docentes para identificar a los alumnos rechazados pudiera también explicarse por el hecho de que aunque el docente interactúe día a día con su grupo de alumnos, al fin y al cabo no se encuentra en un mismo estatus de relación con ellos que le permita observar la dinámica interna del grupo de alumnos. En este sentido, las técnicas sociométricas pueden servir como complemento a la observación del docente, dado que los datos que se extraen provienen de los propios alumnos.

Respecto a la distribución de los estatus sociométricos, se puede observar que la población sujeto es exactamente equitativa en relación al sexo, por lo que, teniendo en cuenta que en esa edad los niños tienden a relacionarse con compañeros de su mismo sexo, es una clase con un perfil idóneo para que no se produzcan desigualdades en cuanto a las nominaciones recibidas. Tras la segunda entrevista, y conocer las características de los alumnos rechazados, podemos observar cómo se corresponden con el perfil de dicho estatus (véase punto 3.3.2.1). Es decir, son niños que suelen interaccionar con los demás pero usando estrategias de tipo agresivo, no les resulta fácil cooperar, trabajar en equipo ni cumplir las normas del grupo.

Por otra parte, también cabe destacar al alumno **20º**, que no ha recibido ni una sola nominación por sus compañeros, negativa o positiva, por lo que sus índices de impacto y de preferencia son 0 y el estatus correspondiente es el de alumno ignorado. A pesar de no clasificarse como rechazado, considero fundamental el incluir a dicho alumno, y al resto de alumnos ignorados, en el plan de actuación para trabajar con ellos del mismo modo que con los rechazados, con la intención final de que todos se integren plenamente en el aula.

III PARTE. Plan de integración.

5.1. Introducción.

El desarrollo de habilidades sociales, la convivencia y la integración social de todo el alumnado es la forma más eficaz de contrarrestar las situaciones de rechazo, exclusión y violencia que se dan en el aula, y un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional y el aprendizaje escolar en todos los alumnos/as (Ortega, 2005). Para promover eficazmente dicha convivencia y relaciones positivas entre los iguales el plan de actuación ha de ser intensivo, contar con múltiples componentes y agentes actuando simultáneamente; y estar enfocado a potenciar las habilidades sociales y emocionales, y mejorar el clima social del aula.

El plan de actuación integradora que se ha llevado a cabo consta de dos niveles: general y específico. La intervención general va dirigida a toda el aula completa, alumnado y profesorado, y tiene el objetivo de potenciar un contexto social positivo e inculcar valores como la prosocialidad, la amistad y la inclusión de todos los alumnos. El nivel

específico consiste en centrar las actividades del programa en los niños rechazados, lo que conlleva a tener en cuenta en todo momento sus características personales, potenciar sus relaciones sociales y sus habilidades para relacionarse. En este sentido, dado que los estudios parecen mostrar una mayor permanencia en el tiempo del estatus rechazado (Malik y Furman (1993); Cillessen, Bukowski y Haselager (2000); McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer, 2001), una actuación con este grupo de alumnos se hace fundamental. Para ambos niveles, el fin último es el mismo: conseguir la completa integración de todo el alumnado en el aula.

5.2. Actividades realizadas.

El programa de integración presentado está destinado a aumentar la aceptación social de los niños, mejorar el clima social y erradicar las situaciones de rechazo detectadas mediante el uso de la técnica sociométrica; trabajando en sesiones en las que se realizarán actividades específicas para que los alumnos con estatus de rechazado, y el resto de compañeros, se vean beneficiados a través de estas.

Sesión 1

Actividad: CUENTA CUENTOS: “La clase de la Selva”

Objetivos:

- Potenciar hábitos de escucha activa, aumentar periodos de atención.
- Actuar respetando las normas de clase y de convivencia.
- Aprender “técnica de la tortuga”
- Ser autocríticos y reflexivos. Entender los comportamientos que molestan a los compañeros y ser capaz de evitarlos.

Duración: 1 hora y media.

Materiales: Únicamente el cuento.

Lugar: Aula – Zona de Asamblea.

Desarrollo:

En primer lugar, se reunirá de forma ordenada a todos los alumnos en la zona de asamblea, tal y como hace la tutora en el aula.

Una vez estén todos sentados y en silencio, contaremos el cuento de “La clase de la selva” ([ver ANEXO IV](#)). El objetivo principal es que los niños/as aprendan la “Técnica de la Tortuga”, técnica de modificación de la conducta basada en el autocontrol, diseñada por Marlene Schneider y Arthur Robin, y desarrollada en “Turtle Manual” (1974). Básicamente se trata de explicar al niño que cuando note que tiene ganas de realizar una conducta negativa, como podría ser pegar, empujar, gritar, molestar... hay que decir en alto “Tortuga” y colocarse con los brazos y piernas pegados al cuerpo y bajar la cabeza al pecho, como si estuviesen dentro de su caparazón. Dentro de él, han de pensar qué han hecho mal, qué sentimiento tenían que debían frenar, etc. De esta manera, descansan y reflexionan sobre sus actos, y cuando ya están tranquilos pueden salir de su caparazón.

Tras contar el cuento, se realizarán unas preguntas de reflexión y posteriormente se procederá a una segunda narración del cuento, pero esta vez en modo de teatro. De modo que a cada alumno de clase se le asignará un personaje, intentando que sea el idóneo en función del estatus sociométrico de cada uno, y este deberá representar su papel a modo de teatro, para interiorizar y practicar en primera persona la Técnica de la Tortuga.

A partir de este momento, la Técnica de la Tortuga se repasará en la asamblea a primera hora en todas las sesiones planificadas.

Sesión 2

Actividad: LOS SIAMESES EN EL LAGO Y EL TIBURÓN.

Objetivos:

- Sensibilizar al alumnado sobre la idea del trabajo cooperativo, acostumbrarlo a trabajar en grupo.
- Rechazar o disminuir los valores de competencia entre compañeros.
- Potenciar las relaciones sociales del aula, en concreto las relaciones de los alumnos rechazados a través del juego y la empatía.
- Interiorizar valores de respeto al compañero.

Duración: 1 hora y media.

Lugar: Recreo.

Materiales: Aros y música.

Desarrollo:

Los jugadores formarán parejas unidos por sus manos, y se colocará en el suelo un aro por cada una de estas parejas. Lo ideal es unir a los alumnos rechazados con los alumnos populares para aumentar el impacto de mejora. Ambientaremos el juego invitando a los niños a que imaginen que se encuentran en un lago encantado que nadie puede pisar, ya que si alguien cae a él se congela; sólo se puede pisar en el interior de los aros, que son piedras que sobresalen en la superficie del lago. Recordaremos que si alguien cae al lago queda congelado en el mismo lugar donde cayó, y no puede moverse hasta que otro jugador le rescate. Para ello otra pareja debe deshelar a los compañeros encantados dándole un fuerte abrazo.

Al finalizar el juego, se procederá a realizar una segunda actividad que consiste en una versión alternativa del juego expuesto anteriormente. Necesita los mismos materiales, solo se añade música para más diversión.

Ya ha llegado la primavera y los alumnos ya pueden nadar en el lago, por lo que todos los jugadores estarán moviéndose fuera de los aros (en el lago) mientras suena la música. Al pararse la música, entrará la monitora representando el papel de monstruo del lago, y todos los niños deberán esconderse dentro de los aros, ayudándose unos a otros para que dicho monstruo no los pille. Cada vez se irán quitando más aros y se tendrán que unir más niños en un solo aro, haciendo más necesaria la colaboración entre ellos. Si el monstruo pilla a algún niño, este representará dicho papel hasta que vuelva a pillar a otro compañero. El juego finaliza cuando solo queda un aro disponible para que todo el alumnado se refugie en él.

Sesión 3

Actividad: BAILE DE FIN DE CURSO

Objetivos:

- Promover las artes escénicas y la danza como recurso de desarrollo personal e inclusión social.
- Potenciar las relaciones sociales del aula, en concreto las relaciones de los alumnos rechazados a través de la música y la danza.

- Capacitar y formar a los alumnos para expresar sus sentimientos y emociones a través de la danza.
- Mejorar el clima social del aula y fomentar la colaboración.
- Aumento de la autoestima del alumnado en general, incidiendo especialmente en los alumnos rechazados.
- Concienciar al alumnado de la visión de la clase como un todo, que necesita de la coordinación y cooperación de todos para que funcione correctamente.

Motivación y/o justificación:

A lo largo de su existencia, la danza ha presentado distintas esferas de intervención en las que actúa con la finalidad de conseguir unos objetivos específicos, pudiéndose clasificar en 4 dimensiones (García, 1997):

- La dimensión de ocio, en la que se enfoca como actividad de ocio, de mantenimiento físico, de ocupar el tiempo libre de bienestar, de relación y que es practicada en asociaciones culturales, vecinales y clubs.
- La dimensión artística, donde se plantea como una forma de arte, debiendo cumplir los requisitos para ser considerada como tal, un alto nivel técnico y profesional.
- La dimensión terapéutica, como solución a los conflictos físicos y psíquicos que pueden presentarse en el ser humano.
- La dimensión educativa, centrada en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar.

Duración: Una sesión a la semana de una hora y media durante un trimestre. Es decir, todos los viernes de 9:30 a 11:00 horas desde el mes de Abril hasta Junio.

Lugar: Aula.

Materiales: Música.

Desarrollo:

Durante la tercera sesión, se explicó de forma introductoria un breve resumen sobre lo que se pretende aprender a través de la danza y cuál es la finalidad de esta actividad: la mejoría de las interacciones que se dan en el aula.

Luego, se procedió a mostrarle al alumnado y a la tutora las dos coreografías preparadas, para que ellos mismos eligieran en consenso una de ellas, para aprenderla y posteriormente realizarla en la exhibición de fin de curso escolar. Tras la visualización de las coreografías y la elección de una de ellas, se comenzó a trabajar con los alumnos con la misma metodología que seguiremos en el resto de sesiones:

- En el inicio de cada sesión, siempre se procede a recitar “La técnica de la Tortuga” a modo de repaso en la asamblea.
- Posteriormente, se realiza un calentamiento a través de juegos y patrones físicos y motores que posteriormente iban a ser trabajados con la danza.
- Enseñanza de la danza en sí mediante la reproducción directa. Es decir, yo mostraba el paso a realizar en la coreografía y ellos me seguían, hasta que finalmente hubieran aprendido todos los movimientos.
- Una vez hubieran aprendido la coreografía completa, se procede a trabajar su memorización. Durante las sesiones restantes, se siguió el mismo patrón de actuación, sustituyendo la enseñanza de la danza en sí, por la práctica y ensayo de la misma.
- Para finalizar cada sesión, se realizaron una serie de ejercicios de relajación y estiramiento muscular. Al ser gran parte de estos ejercicios en pareja, se repartían de modo que los alumnos populares quedaran emparejados con los alumnos rechazados.

Por último, el plan de actuación y por tanto, las sesiones impartidas, finalizaron con el baile de fin de curso que el alumnado realizó en la fiesta celebrada por el CEIP Menesteo, el día 16 de Junio de 2017.

5.3. Resultados.

Dado el carácter global de dicho plan de actuación se hace difícil analizar qué componentes tienen más o menos impacto que otros, pero lo que sí podemos afirmar es que los resultados han sido realmente positivos. En primer lugar, se puede decir que se han conseguido alcanzar con éxito todos los objetivos planteados en este proyecto, en especial se ha conseguido mejorar notablemente el clima social del aula y las interacciones que se daban en dicho contexto. La metodología participativa usada, el uso del juego y la danza como modo de socialización, y el aprendizaje de técnicas de control de la conducta y fomento de la empatía han sido elementos esenciales para la

consecución de dicha mejora en el aula, siendo especialmente útiles para aquellos niños rechazados que presentaban más dificultad para relacionarse.

Durante la realización del plan de actuación se ha podido observar como los alumnos iban interiorizando poco a poco la técnica de la Tortuga, que ha supuesto un aprendizaje significativo para ellos ya que les ha ayudado a controlar su rabia y modificar sus conductas agresivas. Además, comentar que la técnica no se ha realizado exclusivamente durante las sesiones impartidas por mí, sino que la tutora también la ha llevado a cabo durante el curso como norma de clase.

Respecto a los alumnos rechazados, han conseguido mejorar sus relaciones con el resto de compañeros considerablemente, gracias a la mejora de sus habilidades sociales y el fomento de las interacciones con otros niños durante los juegos y ejercicios de danza. En el caso de la alumna **4a** se ha observado que se relaciona con la gran mayoría de compañeros con facilidad y ha conseguido controlar sus impulsos y conductas negativas. Con el sujeto **23o** también se han logrado resultados positivos ya que además de conseguir aumentar su conducta prosocial, ha establecido un fuerte lazo de amistad con el alumno que le asignamos como pareja de los ejercicios y juegos. Sin embargo, los resultados han sido algo menos notorios en la alumna **12a** puesto que ha asistido menos a clase y por tanto, no ha tenido demasiada participación en el plan realizado, aunque las veces que asistió realizó todas las actividades programadas y se relacionó con todos los alumnos.

Según Delgado (2009), se puede afirmar que el plan de actuación integradora llevado a cabo en este proyecto responde a las características que se establecen dentro de los programas destinados a mejorar la aceptación social de los niños. Como por ejemplo, el emparejar a un niño de estatus popular con otro de estatus rechazado, lo cual aumenta la probabilidad de que ambos niños sigan jugando después de terminar la actividad y además los compañeros que vean al niño rechazado junto al niño popular se animaran más a interaccionar con él.

Finalmente, respecto a la estabilidad de los resultados positivos, comentar que se ha realizado el plan de actuación durante un trimestre completo y hasta el final del curso escolar con la intención de que los resultados y mejoras obtenidas sean lo más duraderas posibles y que al comenzar el siguiente curso los alumnos ya tuvieran completamente interiorizada la importancia de la integración de todos y todas en el aula.

6. Conclusiones finales

Una vez expuestos los resultados obtenidos tanto en la investigación realizada como en el plan de actuación, se pasará a recoger en este apartado las conclusiones obtenidas, con el fin de subrayar los aspectos más fundamentales y aportar mi visión personal como investigadora.

En primer lugar, cabe resaltar la importancia que tiene el identificar e intervenir en aquellas situaciones de rechazo que se dan en el aula. Como ya se ha señalado anteriormente, el rechazo durante la infancia, y en especial en el contexto escolar, supone una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, lo que conlleva una gran cantidad de consecuencias negativas a corto y largo plazo (García-Bacete et al, 2010). Por ello, es necesario intervenir en estas situaciones con actividades integradoras que fomenten interacciones adecuadas entre los alumnos de un mismo aula, dotándolos de habilidades sociales y técnicas de solución pacífica de conflictos y de reflexión moral personal, para lograr una completa integración social en el aula. De hecho, es aquí donde debe aparecer la figura del trabajador social, ya que los docentes tienen otras muchas competencias asignadas, y los problemas de tipo social tienen la necesidad de ser tratados de un modo global e individualizado, cosa que le es aún más difícil al docente al tener que educar y lidiar con toda un aula de más de veinte alumnos. El día a día que viven los niños en el aula es clave para que aprendan a desarrollar sus habilidades sociales y que se sientan integrados en el grupo. Si esto no funciona, se producirá el rechazo y es contra lo que debemos luchar.

El trabajador social actuará en el ámbito educativo siempre de manera subsidiaria a la necesidad, ya que sus competencias están en dependencia directa con ella. Por tanto, aquellas situaciones problemáticas o de necesidad que se den en el aula (como por ejemplo los casos de absentismo escolar, integración de inmigrantes, fracaso escolar, violencia escolar, machismo, trastornos alimenticios, embarazos no deseados, drogodependencia, etc.) serían competencia del trabajador social, que deberá intervenir en ellas junto a un equipo multidisciplinar en el que también debe formar parte el docente, de modo que la intervención se produzca de la manera más completa y global posible. Por tanto, y haciendo mención a M^a Raquel Paya Ibars (s.f.), se llega a la

conclusión de que la presencia de un servicio social en la escuela podría descargar a los profesores de funciones que no le son propias y que mutilan la eficacia de su profesionalidad, puesto que la desorbitan.

Las técnicas propias del Trabajo Social presentan tres sistemas:

- Trabajo social de casos.
- Trabajo social de grupos.
- Trabajo social comunitario.

Pues bien, los tres sistemas son necesarios en el contexto escolar. El primero, porque para intervenir con la problemática o necesidad de un individuo es necesario hacerlo de manera directa e individualizada, adecuando el plan de actuación a sus necesidades específicas y prestándole la atención individual que toda problemática requiere. El segundo, es fundamental para poder atender a los grupos por similitud o, a pesar de las diferencias que haya entre sus miembros, usando dinámicas de grupos y el poder que tienen las interacciones para configurar a los miembros de un determinado grupo. Y el tercero, por último, porque la propia escuela forma parte de la sociedad, y por tanto, no puede permanecer al margen de la comunidad y de los movimientos de promoción social (Paya Ibars, s.f). Por tanto, y con todo lo anteriormente expuesto, se refleja la relevancia e interés que tiene para el trabajo social el intervenir lo antes posible ante el problema que supone el rechazo por parte de los iguales, especialmente durante la infancia.

Por otro lado, conviene subrayar que frecuentemente ha sido el grupo de niños rechazados el considerado como "grupo de riesgo", y no así el grupo de niños ignorados (Musitu et al., 1980; Parker y Asher, 1987). Esto refleja la importancia de hacer uso de varias técnicas de recogida de información y de evaluación, y no considerar meramente los resultados obtenidos con la entrevista a la tutora, puesto que los docentes en muchos casos no saben diferenciar con exactitud entre el alumno rechazado e ignorado, a pesar de pasar la mayor parte del tiempo con el alumnado. Por tanto, se destaca en esta investigación el uso de las técnicas de recogida de datos, en especial el sociograma, a través del cual se ha podido observar la realidad de las interacciones en el aula, que más tarde se contrastaría con la información obtenida a partir de las entrevistas a la tutora. Como recomendación y sugerencia de mejora, lo ideal sería poder abordar la investigación en un periodo de tiempo más amplio, en el que

se pudiera repetir el cuestionario sociométrico a lo largo de la intervención y que de este modo reflejara con exactitud las preferencias y rechazos en cuanto a las amistades y los cambios que se van dando durante y tras el plan de actuación. Además, sería conveniente realizar el plan de actuación con más frecuencia, como por ejemplo, dos veces por curso escolar, de modo que al acabar la etapa de educación infantil, todo el alumnado sea capaz de relacionarse de manera positiva con el resto de compañeros.

En relación a los resultados obtenidos, y como se comentó en el apartado anterior, se ha destacado la integración satisfactoria de los alumnos rechazados en el aula gracias al plan de actuación llevado a cabo. Tras la finalización del mismo, se ha podido observar como los alumnos 4a y 23o no presentaban ninguna dificultad para relacionarse con el resto de compañeros, se paraban a reflexionar haciendo uso de la técnica de la tortuga para controlar sus impulsos agresivos o indeseables, y en general presentaban una conducta mucho más aceptable, siempre dentro de su personalidad que se caracteriza por ser alumnos demasiado activos e impulsivos. Sin embargo, y aunque la alumna 12a no presente un carácter tan nervioso ni violento, no se ha podido observar una mejoría tan notable en su comportamiento puesto que tan solo ha asistido a tres sesiones del plan de actuación.

Respecto al plan de actuación realizado, cabe subrayar el concepto de aprendizaje cooperativo, es decir, aquel que está destinado a cimentar el trabajo en equipo, usado en todo momento durante las sesiones impartidas. Según Kagan (1994), con aprendizaje cooperativo se refiere a “una serie de estrategias instruccionales, que incluyen la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (p.135). Por otra parte, se ha hecho uso del juego y la danza como agentes de integración, ya que son ejercicios que presentan amplias posibilidades para la formación del alumnado desde un punto de vista integrador. La danza es una manifestación expresiva que contribuye al desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional del individuo (Fructuoso y Gómez, 2001; Fuentes, 2006; Laban, 1978; Leese y Packer, 1991; Ortí y Balaguer, 2001; Ossona, 1984; Padilla y Hermoso, 2003; Rizo, 1996). Padilla y Hermoso (2003) afirman que la danza abre el camino hacia el desarrollo de la creatividad, la relación entre compañeros, el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de otras culturas y el desarrollo de la capacidad expresiva. En un contexto educativo, estos mismos autores (Padilla y Hermoso, 2003) proponen un modelo de danza divergente donde la creatividad, el juego y la socialización

predominen sobre el modelo (la técnica), la repetición y la memorización de patrones de movimiento. Por tanto, vemos que el uso de la danza desde una perspectiva metodológica, es una propuesta sencilla y accesible que incide positivamente en el trabajo de socialización y cohesión de grupo.

Finalmente, haciendo una breve reflexión personal, me gustaría resaltar lo aprendido a través de esta investigación, pues he podido estudiar más detenidamente cómo se estructuran las relaciones interpersonales entre niños y niñas de educación infantil. La infancia es un tema que personalmente siempre me ha gustado, por la inocencia y pureza que conlleva; además de que, como se suele decir, los niños son el futuro de la sociedad. Por tanto, la labor de educarlos es, al fin y al cabo, el poder de dirigir, dentro de lo posible, el camino que la sociedad tomará en un futuro.

“Educa a los niños y no será necesario castigar a los hombres”

Pitágoras

7. Referencias bibliográficas

- Asher, S. R., Parkhurst, J., Hymel, S., y Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in children. *Peer rejection in childhood*, 253-273.
- Azogue Garrido, B. (2017). *Rechazo entre iguales en el aula: claves conductuales y académicas*. Universidad de Sevilla.
- Benítez González, W., Brito González, M., Cisneros Torres, A.G., Estrada Campos, I., Hidalgo Romero, M., García Flores, A., González, C., González Hernández, M. Y., Moysen Hernández, C. G., Perea Urrutia, V., Ruíz González, J., Sánchez Anel, B., Lizbeth, A., Ayde, K. (2013). *Bitácora de Trabajo: "Compendio de técnicas grupales"*. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de <https://www.procesogrupalvaca2013.blogspot.com.es./2013>.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bierman, K. L., y Powers, C. J. (2009). Social skills training to improve peer relations. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 603-621.
- Blanchard, M. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Bukowski, W. M., y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: John Wiley
- Burt, K.B., Obradovic, J., Long, J.D., y Masten, A.S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79 (2), 359-374.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.275-302). Madrid: EOS Universitaria.

- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cillessen, A.H.N. (2008). *Peer rejection: Developmental and contextual variations*. III Jornadas internacionales del GREI sobre rechazo entre iguales. Acoso grupal permanente. Castellón 11-12 de diciembre de 2008.
- Cillessen, A.H.N., y Bellmore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. En P.K. Smith, y C.H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development (2nd Ed.)* (pp. 393-412). Malden, MA: Blackwell.
- Cillessen, A.H.N., Bukowski, W. y Haselager, G. (2000). Stability of sociometric categories. En A. Cillessen y W. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clemente, R. A., Regal, R., Górriz, A., y Villanueva, L. (2003). Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales. In *Forum de Recerca* (Vol. 8).
- Coie, J.D (1990). Towarda theory of peer rejection. En S. R. Asher, J. D. Coie(eds). *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18(4), 557.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio. Madrid: Author.
- Delgado, S. (2009). El estatus sociométrico y sus consecuencias en la adaptación escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-9.

- Eisenberger, N.I., Lieberman, M.D. y Williams, K.D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290–92.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Fernández Fernández, D. (2007). Trabajo Social y Educación. *Trabajo Social Hoy, Monográfico*, 75-92.
- Fernández, T. y Alemán, C. (Coords.) (2003). *Introducción al trabajo social*. Madrid. Alianza.
- Fructoso C., y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 66, 31-37.
- Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- García García-Bacete, F. J., Sureda García, I., y Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- García García-Bacete, F.J., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M.V., Monjas Casares, M.I., Sureda García, I., Ferrà Coll, P., Martín Antón, L.J., Marande Perrín G. Sanchiz Ruíz, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31, 145-154.
- García Ruso, H. M^a. (1997). *La danza en la escuela* Barcelona: Inde.
- Garrote Llanos, N. (2016). Programa de intervención para la reducción del rechazo entre iguales en Educación Primaria.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Guerra, V. S., Asher, S. R., y DeRosier, M. E. (2004). Effect of children's perceived rejection on physical aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 32(5), 551-563.
- Hartup, W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Series Ed.) y Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4 Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 102-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. (1992). Tener amigos, hacer amigos, y mantener amigos: Las relaciones como contextos educativos. *ERIC Digest*, 1-5.
- Haselager, G.J.T. (1997). *Classmates: Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Tesis doctoral. Radboud University Nijmegen.
- Herráiz, E. (2006). *Los ámbitos profesionales del Trabajo Social. Introducción al trabajo social*. Madrid, Alianza Editorial.
- Hernández Hernández, M., González González, A., Cívicos Juárez, A., y Pérez González, B. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (Zaragoza 2006), 453-454.
- Kagan, S., y Kagan, S. (1994). *Cooperative learning* (Vol. 2). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kalvin C, Bierman KL, Erath SA. (2015). Programas de prevención e intervención para promover relaciones entre pares positivas en la infancia temprana. En: Tremblay, Boivin, Peters, *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <http://www.encyclopedia-infantes.com/relaciones-entre-pares/segun-los-expertos/programas-de-prevencion-e-intervencion-para-promover>.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Leese, S. y Packer, M. (1991). *Manual de danza. La danza en las escuelas, como enseñarlas y aprenderlas*. Madrid: EDAF.

- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Revista psicología.com*, 1-17.
- Malik, N. M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: problems in children's peer relations: what can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34 (8), 1303-1326.
- Mayorga Fernández, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), p.23-39.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). New York, NY: Oxford University Press.
- Ministerio de educación y ciencia (1990). *Guía de la integración*. MEC. Madrid.
- Moreno J.L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Argentina: Paidós.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I, Psicología Evolutiva (pág. 405-430). Madrid: Alianza Editorial.
- Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XII, nº 23-24, 121-135.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (2005). *La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia*. Congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchan, J. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Inter universitaria de Formación del Profesorado*, 41, pp. 95-113.

- Ortí, J., y Balanguer, J. (2001). Dancemos al ritmo del “Hip-Hop”. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 65, 88-97.
- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.
- Padilla, C., y Hermoso Y. (2003). “Siglo XXI: perspectivas de la danza en la escuela. *Tavira: revista de Ciencias de la Educación*, 18, 9-20.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102(3), 357.
- Paya Ibars, M^a R. (s.f.) “El trabajo social en una escuela puesta al día”. *Revista de educación – estudios*. LV. 160. 53-59.
- Rizo, G. (1996). La enseñanza de los bailes y las danzas tradicionales en la escuela: un enfoque interdisciplinar. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 73-83.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., y Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, y R.M. Lerner (Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (6th Ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). Nueva York: Wiley.
- Sampieri, Fernández y Baptista (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGrawHill.
- Sandstrom, M. J. y Coie, J. D.(1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Schneider, M., y Robin, A. (1990). “*La técnica de la tortuga: Un método para el autocontrol de la conducta impulsiva*”. *Problemas Psicológicos En La Infancia*. Valencia: Cinteco-Promolibro.
- Torrecilla, J. M. (2006). *La entrevista*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

8. Anexos

ANEXO I

Instrucciones realización Trabajo Fin de Grado:

Grado: Trabajo Social

Alumna: Andrea Sara Hinojosa Soriano

Nombre del-la profesor: Antonio Francisco Romero Moreno

Departamento y área: Psicología; Psicología Evolutiva y de la Educación

Nombre o descriptor de la propuesta: Análisis de las interacciones y elaboración de un programa de integración en el aula

Centro al que se dirige: CEIP Menesteco, El Puerto de Santa María

Aula: Infantil de 5 años.

Competencias u objetivos generales a los que se vincula:
<ul style="list-style-type: none">- Fomentar la convivencia en el aula y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

Concreción de actividades a realizar:

El trabajo se abordará en dos fases:

1ª FASE: Recolección de datos.

Descripción: Haciendo uso de diferentes técnicas de recogida de datos se obtendrá información acerca de las relaciones interpersonales que tienen lugar entre los alumnos de un aula, así como la medida y evaluación de dichas interacciones.

Actividad 1: Uso de técnica sociométrica, en particular **la técnica de nominación de pares.**

- Duración aproximada: 60 minutos.
- Lugar: Aula
- Descripción: Consiste en pedir a los niños que nombren a un cierto número de compañeros según un determinado criterio. Por ejemplo quiénes son sus mejores amigos y quiénes no. De manera que el niño escoge, por ejemplo, tres con los que

más le gusta jugar. Con esta técnica obtenemos el “índice de preferencia social” del niño en la clase (nominaciones positivas menos nominaciones negativas) y también el “índice de impacto” (total de nominaciones recibidas). A través de ambos índices se obtienen los diferentes estatus sociométricos: populares, promedios, controvertidos, ignorados y rechazados. Se ha adjuntado el cuestionario sociométrico específico que se realizará en este trabajo como ANEXO I.

Actividad 2: Realización una breve **entrevista** al tutor/a.

- Duración aproximada: 30 minutos
- Lugar: Aula
- Descripción: Solo constará de cuatro preguntas, se adjunta como ANEXO II.

2ª FASE: Plan de actuación.

Descripción: Se planteará un plan de actuación que incluya actividades que sirvan para la mejora de las relaciones sociales en el aula (fomento del trabajo cooperativo, dinámicas de grupos, etc.), con especial atención a la integración de aquellos alumnos en situación de rechazo por parte del grupo. Actividades a realizar:

Actividad 1: Cuentacuentos (Técnica de la Tortuga)

- Duración: 60 minutos.
 - Lugar: Aula
 - No necesita materiales
 - Descripción:
1. **Técnica de la Tortuga:** Es una técnica de modificación de la conducta, que se basa en el autocontrol, diseñada por Marlene Schneider y Arthur Robin, y se desarrolla en “Turtle Manual” (1974). Básicamente se trata de explicar al niño que cuando note que tiene ganas de realizar una conducta negativa, como podría ser pegar, empujar, gritar, molestar... dicen en alto “Tortuga” y se colocan con los brazos y piernas pegados al cuerpo y bajan la cabeza al pecho, como si estuviesen dentro de su caparazón. Dentro de él, han de pensar qué han hecho mal, que sentimiento tenían que debían frenar, de esta manera, descansan y reflexionan sobre sus actos, y cuando ya están tranquilos pueden salir de su caparazón.
 2. **Cuento “La clase de la selva”:** Aprenderán dicha técnica a partir de una sesión de cuentacuentos. Una vez estén todos los niños reunidos, se contará el cuento adjuntado y por último se harán unas preguntas de reflexión. Se adjunta el cuento como ANEXO III.

Actividad 2: Los siameses en el lago.

- Duración: 30 minutos.
- Lugar: Patio
- Materiales: Aros

- Descripción: Los jugadores forman parejas unidos por sus manos. Lo ideal es unir a los alumnos rechazados con los alumnos populares para aumentar el impacto de mejora. Se colocarán en el suelo un aro por cada pareja. Ambientaremos el juego invitando a los niños/as a que imaginen que se encuentran en un lago encantado que nadie puede pisar, ya que si alguien cae a él se congela; sólo se puede pisar en el interior de los aros, que son piedras que sobresalen en la superficie del lago. Recordaremos que si alguien cae al lago queda congelado en el mismo lugar donde cayó, y no puede moverse hasta que otro jugador le rescate. Para ello otra pareja debe deshelar a los compañeros encantados dándole un fuerte abrazo.

Actividad 3: El tiburón.

- Duración: 30 minutos.
- Lugar: Patio.
- Materiales: Aros y música.
- Descripción: La monitora tendrá el papel de tiburón. Se colocarán en el suelo 1 aro por cada 3 niños y se pondrá música. El juego consiste en imaginar que todos están nadando en el mar mientras suena la música. Cuando la música se para todos deben meterse dentro de los aros, que serán los botes salvavidas. Deben ayudarse entre sí, ya que llega el tiburón y pillará al que se quede rezagado (aunque preferiblemente no se pillará nunca a nadie). Cada vez se irán quitando más aros y se tendrán que unir más niños en un solo bote, haciendo necesaria la colaboración entre ellos.

Actividad 4: Baile de fin de curso.

- Duración: Una sesión a la semana de una hora y media durante un trimestre. Es decir, todos los viernes de 9:30 a 11:00 horas desde el mes de Abril hasta Junio.
- Lugar: Aula.
- Materiales: Música.
- Descripción: Preparación de una coreografía para el baile de fin de curso. Como se realizaran muchas sesiones, se irá intercalando el aprendizaje de la coreografía, o el ensayo de la misma una vez aprendida, con diferentes juegos y ejercicios relacionados con la música y la danza que harán que todos los niños/as se integren en el aula con mayor facilidad, además de mejorar el clima social.

Todas estas actividades se realizarían en el plazo de Abril a Julio cuando mejor convenga, intentando por mi parte tener la mayor flexibilidad posible. Para finalizar me gustaría agradecer vuestra acogida y la oportunidad de realizar mi trabajo fin de grado en vuestro colegio. Le dejo mi email y mi teléfono móvil por si necesita más información o contactar conmigo. Muchas gracias otra vez, un saludo.

Andrea Sara Hinojosa Soriano

Email: andreasara_@hotmail.com

ANEXO II

Entrevista a las docentes

- ¿Percibe algún alumno/a rechazado/a en el aula por parte de los compañeros y/o de las compañeras?

(SI)

(NO)

- ¿Quiénes son?

- ¿Qué características tienen?

- ¿Qué comportamiento has observado en los demás niños/as hacia ellos/as?

ANEXO III

TEST SOCIOMÉTRICO

NOMBRE:

CURSO: _____

FECHA: _____

Contesta a las siguientes preguntas mostrando tu verdadera opinión, es decir, sin mentir y sin copiar al compañero o compañera que tengas cerca. Todo esto será un secreto entre nosotros, no se lo contaré a nadie nunca.

1. - ¿Quiénes son los tres mejores amigos/as de tu clase?

Ahora puntúalos del 1 al 3, siendo el 3 la mejor puntuación (con el que más te gusta estar de todos).

2. - ¿Quiénes son los tres niños/as de tu clase con los que menos te gusta estar?

Ahora puntúalos del 1 al 3, siendo el 3 la peor puntuación (con el que menos te gusta estar de todos).

OBSERVACIONES:

ANEXO IV

La clase de la selva

Había una vez, una Tortuga, llamada Tuga, y era la tortuga más querida de toda la selva, y ¿sabéis por qué? Pues porque era una maestra especial: la maestra de la selva.

A su clase iban muchísimos animales: leones, ranas, serpientes, pájaros... ¡incluso monos! Y todos los años aprendían muchísimas cosas especiales. Todos los animales se lo pasaban muy bien en las clases de Tuga.

Hubo una vez, que algunos animales no paraban de llorar, se peleaban, no compartían los juguetes, se pegaban, molestaban en clase... y por eso Tuga, que siempre estaba contenta, esa vez se puso muy muy triste.

El león Glotón no quería compartir su coche de juguete con sus compañeros, y había pegado al mono Lolo, que siempre hacía tonterías y le molestaba, porque quería jugar con él. La serpiente Seseo no paraba de pellizcar a todos para ser la primera en la fila, o para elegir primero un juego, y la rana Ana, siempre estaba gritando a todos cuando se enfadaba porque no le hacían caso. Además, el pobrecito del pájaro Pica, siempre jugaba solo porque no podía correr como el resto, y por esto estaba triste.

Tuga volvió a su casa pensando: "¿Qué podría hacer yo para que todos mis alumnos sean felices y no estén siempre discutiendo?" y Tuga pensó y pensó, se pasó mucho tiempo pensando, y finalmente encontró la solución:

-¡Ya está! - dijo Tuga - ¡Les enseñaré "mi truco" para saber portarse mejor con sus amigos!

Y así fue. Cuando todos los animales estuvieron en clase les enseñó un "truco" que ella utilizaba cuando estaba enfadada:

-Lo primero que tenemos que hacer, es saber que nos pasa... por ejemplo, que sabemos que estamos enfadados con algún amigo, y entonces decimos "¡Tortuga!", nos quedamos quietos, y yo, que soy una tortuga... me meto dentro de mi caparazón, vosotros, cerrar los ojos, juntar los brazos y las piernas, y pensar, ¿por qué me he enfadado? ¿cómo puedo solucionarlo? y cuando sepáis la solución, salís de vuestro caparazón y lo hacéis, ¿entendido? Y que no se os olvide dar siempre las gracias y pedir las cosas por favor.

-¡Sííííí! - gritaron todos los animales a la vez.

Cuando terminaron las tareas, tocaba elegir a qué quería jugar cada uno, y la serpiente Seseo pellizcó a Pica, el pájaro, porque iba a elegir el juego antes que ella. Pica se puso a llorar, y la maestra, Tuga, le dijo:

-Seseo, ¿qué no te acuerdas que había que hacer antes de hacer daño a alguien?

-No Tuga, ¿cómo se hacía?

-Di "¡Tortuga!", cierra los ojos y piensa si está bien lo que ibas a hacer. ¿A ti te gustaría que Pica te hiciese daño? ¿Eso está bien? Cuando sepas qué hay que hacer, abre los ojos y hazlo. Seseo abrió los ojos y dijo:

-Perdón Pica, no te volveré a pellizcar más. ¿Quieres que juguemos juntos?

Tuga se puso muy contenta, Seseo había aprendido lo que había que hacer y Pica ya tenía un amigo con quien jugar, así no estaría solo. Se pusieron a jugar, y el mono Lolo quería jugar con el león Glotón, pero antes de gastarle una broma, dijo "¡Tortuga!" cerró los ojos y pensó "a Glotón no le va a gustar que le gaste ninguna broma, mejor voy a preguntarle si puedo jugar con él" abrió los ojos y le preguntó:

-Glotón, ¿puedo jugar contigo a coches?

-No - dijo él. El mono Lolo puso cara triste, y entonces Glotón pensó "¡Tortuga!", y cerró los ojos "a mí no me gustaría que no me dejaran jugar y también estaría triste..." - ¡Vale! ¡Puedes jugar conmigo!

Y los dos se pusieron a jugar muy contentos, habían hecho muy bien lo que Tuga les había enseñado.

Por último, la rana Ana, estaba viendo como jugaban Seseo y Pica, y de repente gritó:

-¡¡¡YO TAMBIÉN QUIERO... - se dio cuenta que estaba gritando, y ella sola había pensado "¡Tortuga!", cerró los ojos y cuando respiró hondo y se calmó, fue a ellos y les dijo:

-Yo también quiero jugar con vosotros, ¿puedo?

-¡Claro que sí! - contestó Pica.

Ese día, cuando acabaron las clases, y cada uno de los animales volvió a casa con sus familias, la tortuga Tuga estaba muy contenta: por fin había conseguido que todos fueran amigos, porque a nadie le gusta estar solo, y además, habían aprendido como controlarse y pensar antes de actuar.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

FIN.

ANEXO IV

Fotografías:

Fiesta de fin de curso del CEIP Menesteo, realización de la coreografía aprendida.



9. Agradecimientos

Tras el intenso periodo de investigación y elaboración de mi trabajo de fin de grado, procedo a finalizar el mismo con este apartado de agradecimientos, puesto que su realización no hubiera sido posible sin la colaboración y el apoyo de todas aquellas personas que me han ayudado durante este proceso.

En primer lugar, me gustaría hacer mención al CEIP Menesteo, ya que la colaboración del centro educativo ha sido un elemento indispensable para la realización de este trabajo; y en especial me gustaría agradecerle a la tutora del aula con el que se ha trabajado, Verónica, toda su dedicación y el tiempo empleado en ayudarme con lo que necesitara. En general, el acogimiento que he tenido por parte del centro y las personas que trabajan en él ha sido ejemplar, por lo que he considerado necesario el presente apartado para poder plasmar la satisfacción personal obtenida durante la realización de este proyecto.

También agradecer a mi tutor académico Antonio Francisco Romero Moreno su trabajo y su dedicación, y el haberme brindado las herramientas necesarias para completar mi trabajo fin de grado satisfactoriamente.

Gracias a vuestra ayuda la elaboración de este trabajo ha sido posible.

Andrea Sara Hinojosa Soriano

Cádiz, 30 de agosto de 2017.